Anleitung

zum

Gebrauch des Lesebuches

im Schulunterricht.

Von

Schulrat C. Richter,

weil. Seminardirektor.

„Viel Bücher machen nicht gelehrt, viel Lesen auch nicht; sondern gut Ding und gut lesen, das macht gelehrt." **Luther.**

Elfte Auflage.

Bearbeitet und herausgegeben

von

Chr. Hamann,

Hauptlehrer in Hamburg.

Bielefeld und Leipzig.

Verlag von Velhagen & Klasing.

1899.

Anleitung

zum

Gebrauch des Lesebuches

im Schulunterricht.

Von

Schulrat C. Richter,
weil. Seminardirektor.

„Viel Bücher machen nicht gelehrt, viel Lesen auch nicht; sondern gut Ding und gut lesen, das macht gelehrt.“ Luther.

Elfte Auflage.

Bearbeitet und herausgegeben
von
Chr. Hamann,
Hauptlehrer in Hamburg.

Bielefeld und Leipzig.
Verlag von Velhagen & Klasing.
1899.

Vorwort zur elften Auflage.

Zum zweitenmale ergeht an mich das Ersuchen, das vor nahezu vierzig Jahren verfaßte pädagogische Hauptwerk meines unvergeßlichen Lehrers in neuer Auflage herauszugeben. Mit lebhafter Freude komme ich dieser Aufforderung nach, da sie den Beweis liefert, daß die „Anleitung", trotz des schon vor 8 Jahren erfolgten Todes ihres Verfassers und trotz der in den letzten Jahrzehnten erschienenen zahlreichen Bücher solcher Art, noch immer ihre Daseinsberechtigung in sich selbst trägt.

Auch die vorliegende Auflage hat in Bezug auf Anordnung und Gliederung des Inhalts keine Änderung erfahren, wie überhaupt pietätvolle Schonung des Werkes im ganzen und einzelnen dem Herausgeber Gewissenspflicht geblieben ist; wohl aber hat der theoretische Teil durch die Abhandlung über Rudolf Hildebrands deutschsprachliche Bestrebungen eine zeitgemäße Ergänzung erhalten. Auch der Aufsatz über das Lesen dramatischer Dichtungen in der Volksschule dürfte manchem Kollegen willkommene Anregung bieten. — Ferner ist unter den „Praktischen Ausführungen" das Arndtsche „Lied vom Feldmarschall" durch das schöne Gedicht „Der König und der Landmann" (von Seidl) ersetzt worden, wofür dem Herausgeber — bei aller patriotischen Gesinnung, die er für sich in Anspruch nehmen darf — gewichtige innere Gründe bestimmend waren.

Möge die neue Auflage alte Freunde erfreuen und neue gewinnen, und möge „Richters Anleitung" auch in Zukunft mitwirken, dem Sprachunterricht in unseren deutschen Schulen immer mehr zu seinem Rechte sowie zu der ihm gebührenden unterrichtlichen Behandlung zu verhelfen!

Hamburg, im September 1898.

Chr. Hamann.

Aus dem Vorwort zur zehnten Auflage.

Wenn ich auch der von seiten der Familie des verewigten Verfassers an mich ergangenen Aufforderung, die Herausgabe der vorliegenden Auflage dieses Buches in die Hand zu nehmen, ohne Zögern und von Herzen gern entsprochen habe, so vermochte ich mich dennoch bei der Lösung dieser Aufgabe eines eigenartigen, schmerzlichen Gefühls nicht zu erwehren. Mußte mich doch jedes Blatt an den teuren Mann gemahnen, der mir nicht nur ein unvergeßlicher und unersetzlicher Lehrer, sondern auch ein liebenswerter, väterlicher Freund gewesen, und der, ob er schon

diejenige Altersgrenze fast erreicht hat, welche nach dem bekannten Psalmwort unserem Leben gesetzt ist, doch den ihm Nahestehenden, vor allen gewiß seinen beiden Kindern, zu früh entrissen wurde! — Und dieses Buch, sein bestes Werk und sein litterarisches Lieblingskind, mußte sein Bild um so lebendiger vor dem inneren Auge erscheinen lassen, als es ein sprechendes Zeugnis seiner pädagogischen und didaktischen Befähigung ist.

Den zahlreichen Freunden und Lesern der „Anleitung" wird es sicherlich lieb sein, wenn der Herausgeber an dieser Stelle noch ein kurzes Lebens- und Charakterbild des Verewigten darzustellen versucht.

Schulrat Karl Friedrich Richter wurde am 5. Mai 1821 in Herzberg, Provinz Sachsen, geboren. Nachdem er mit bestem Erfolg die „Lateinschule" seiner Vaterstadt absolviert hatte, besuchte er das Lehrerseminar in Potsdam. Er verließ dasselbe mit dem Zeugnis Nr. I („vorzüglich"), blieb dann einige Jahre in derselben Stadt als Gymnasiallehrer, wurde darauf Rektor und Vorsteher der Präparanden-Anstalt in Brüssow und dann Seminarlehrer in Potsdam und Cöpenick. An letzterem Orte war der rühmlichst bekannte Wetzel Seminardirektor; dieser ausgezeichnete Schulmann und Diesterweg, der damals in dem benachbarten Berlin wirkte, mögen auf den jungen, begabten Seminarlehrer wohl den bedeutendsten und nachhaltigsten Einfluß ausgeübt haben. Mit großer Begeisterung und nicht ohne Stolz erzählte Richter mir noch kurz vor seinem Ende von dem ungemein anregenden Verkehr mit Diesterweg, der das Erscheinen der „Anleitung" (1861) mit den Worten begrüßte: **„Gottlob! nun kann ich meinen Entwurf getrost verbrennen; Ihre Arbeit ist die bessere!"** — ein Ausspruch, der sicherlich beiden Männern zu hoher Ehre gereicht.

In einem mir vorliegenden Zeugnis, welches Wetzel ihm ausstellte, heißt es u. a.: „Herr Richter ist ein vorzüglicher Lehrer. Über die in einem Schullehrer-Seminar zu erstrebenden Ziele vollkommen klar, auch methodisch auf seltene Weise gewandt, hat er die Zöglinge durch seinen Unterricht allseitig und energisch zu erfassen, mit Sicherheit zu leiten und sehr gute Erfolge zu erreichen verstanden u. s. w."

Im Jahre 1864 wurde Richter als Seminarlehrer nach Tondern, Provinz Schleswig-Holstein, berufen, in welcher Stellung er bis Ostern 1871 verblieb. Von da bis Ostern 1878 war er Direktor derselben Anstalt. Darauf wurde er in gleicher Stellung an das neugegründete Lehrerinnen-Seminar in Augustenburg berufen. Am 1. Juli 1888 trat er eines unheilbaren Augenleidens wegen in den Ruhestand, nachdem ihm der Charakter als Schulrat verliehen worden; auch wurde er Inhaber des Adlers der Ritter des Hohenzollernschen Hausordens.

Der Verstorbene war ohne Frage ein bedeutender Mensch, vor allem aber einer der hervorragendsten Schulmänner, die je an einem deutschen Seminar gewirkt haben. Keiner seiner zahlreichen Schüler wird sich einen Augenblick bedenken, dieses Urteil zu unterschreiben; ich bin aber auch darin sicher, daß jeder, der dem Heimgegangenen persönlich näher getreten ist, einen bleibenden Eindruck von ihm empfangen hat. Mit

wahrhaft elementarer Macht wußte diese durch und durch charakteristische und charaktervolle Lehrerpersönlichkeit seine Zöglinge im Lehrer- und Lehrerinnenseminar an sich zu fesseln. Er war ein pädagogisches Original im besten Sinne: zielbewußt, klar und energisch. Insonderheit war seine Sprache von unvergleichlicher Kraft und Schönheit. Wenige unter uns werden sich rühmen können, in dieser Hinsicht bedeutender veranlagte Menschen kennen gelernt zu haben. Ist schon fast alles, was er geschrieben, in stilistischer Beziehung mustergültig, so war doch sein unmittelbar gesprochenes Wort noch weit wirksamer, da die Natur ihm ein wunderbar schönes, klangreiches Organ verliehen hatte. Ja, seine Rede klang wie Glockenton. Wie oft haben wir aus seinem Munde die Mahnung vernommen: „Lehrersprache soll Mustersprache sein!“ Seine Sprache war Mustersprache, die Selbstzucht, welche er in dieser Beziehung übte, unvergleichlich. Er sprach, selbst im Affekt, stets schön. Ich glaube nicht zu irren, wenn ich behaupte, daß er den Seminaristen durch sein sprachliches Vorbild weit mehr genützt hat, als sich durch theoretische Belehrung in dieser Hinsicht erreichen läßt. — Die Musterlektionen, welche er uns in der Übungsschule bot, sind das Beste gewesen, was ich bis jetzt von Lehrern gehört und gesehen habe. Es waren „Weihestunden“, nach denen wohl einer zum anderen sagen mochte: „Wer es doch auch so zu machen verstünde!“

Richters wissenschaftliche Stärke bekundete sich vornehmlich auf dem Gebiet der Nationallitteratur; besonders war er, wie ein hochgestellter Schulmann*) einmal sagte, „ein Interpret von Gottes Gnaden.“ Ihm war in hohem Grade jener undefinierbare feine Sinn eigen, der nur seltene Menschen befähigt, — nach dem bekannten Goetheschen Ausspruch — „in Dichters Lande zu gehn, um den Dichter zu verstehn.“ Für diese unschätzbare Begabung legt auch die „Anleitung“ ein beredtes Zeugnis ab.

Als Seminardirektor in Tondern wußte er sich unter den schwierigsten Verhältnissen zu behaupten, da er — wie kaum ein zweiter „Ausländer“ — es verstand, dem eigenartigen schleswig-holsteinischen Volkscharakter Rechnung zu tragen. Wir Schleswig-Holsteiner danken es ihm heute noch, daß er seinen Seminaristen dasjenige Maß persönlicher Freiheit stets zugestanden hat, welches für die Charakterbildung des werdenden Lehrers notwendig ist!

Die Königl. Regierung in Schleswig widmete dem Entschlafenen folgenden Nachruf: „Fünfundvierzig Jahre ist er im Dienste des preußischen Staates und vierundzwanzig derselben im Dienste unserer Provinz thätig gewesen. Um die Überleitung unseres Schulwesens in preußische Verhältnisse und namentlich um die Förderung des deutschen Unterrichts hat er sich große, bleibende Verdienste erworben. Sein Andenken wird, wie in der Geschichte der Pädagogik, so in den Herzen seiner Freunde und zahlreichen Schüler fortleben.“

Kurze Zeit nur ist es dem Heimgegangenen vergönnt gewesen, einen von der schweren Bürde des Dienstes freien Lebensabend zu genießen.

---

*) Derselbe verdient auch an dieser Stelle genannt zu werden, nämlich der um die Förderung des schleswig-holsteinischen Schulwesens hochverdiente Provinzial-Schulrat Geheimrat Dr. Schneider in Schleswig.

Kaum anderthalb Jahre durften wir uns in Hamburg des anregenden Verkehrs mit diesem seltenen Manne erfreuen. Eine Blutvergiftung, veranlaßt durch eine an sich bedeutungslose äußere Verletzung, warf ihn schon am 23. Januar d. J. auf das Sterbebett. Wenige Tage später haben wir ihn auf dem schönen Ohlsdorfer Kirchhof zur ewigen Ruhe gebettet.

An seinem Sarge hat Herr Schulrat Mahraun-Hamburg warm empfundene und herzbewegende Worte gesprochen. Der Redner führte u. a. das Zeugnis eines hochgestellten Mannes im preußischen Kultusministerium an, wonach dieser vor kurzem gegen ihn äußerte: „Der alte Richter war einer unserer allerbesten und allerehrlichsten Seminarlehrer; wollte Gott, alle wären wie er!"

Möge es mir nicht verdacht werden, wenn ich in den Kranz der Erinnerung als letztes Blatt die Worte einflechte, mit welchen ich im Namen seiner Schüler einen Kranz von Immortellen und Vergißmeinnicht auf das Grab des Verewigten niederlegen durfte: „Wir weihen ihn dem gottbegnadeten, durch seltenste Lehrtüchtigkeit ausgezeichneten Schulmann, dem vortrefflichen Seminardirektor, dem braven, guten Menschen, dem väterlichen Freunde und Berater! Diese Blätter und Blumen werden vergehen, wie die sterbliche Hülle zu unseren Füßen; aber unvergänglich ist die Saat, die er gesät; denn sie ist von edelster geistiger Art. Möge sie gedeihen und Frucht bringen zum Heile unserer deutschen Schule! Ehre seinem Andenken und Friede seiner Seele!"

Hamburg, im Juni 1890.

Chr. Hamann.

Aus dem Vorwort zur ersten Auflage.

In dem vorliegenden Buche sollen sowohl durch theoretische Erörterungen als auch durch praktische Ausführungen Wege zu einer wirksamen Verwertung des Lesebuches gezeigt werden.

An ernsten Bemühungen um dieses Ziel hat es nicht gefehlt. Pädagogische Zeitschriften sowie viele diesem Unterrichtszweig besonders gewidmete Bücher, wie die von Kellner, Otto, Lüben, Eisenlohr, Ullrich, Kehr, Kriebitzsch und anderen, haben Anregungen und Unterstützungen dafür reichlich geboten. Noch aber harren manche Fragen ihrer Lösung; die Praxis namentlich bedarf der Hinweisung auf Vereinfachung des Verfahrens. Ein Beitrag dazu soll das vorliegende Buch sein.

In den „praktischen Ausführungen" ist es besonders darauf abgesehen, einer auf den **Inhalt** des Lesebuches gerichteten Behandlungsweise Bahnen zu zeigen. Die Verwertung desselben im Dienste des sprachlehrlichen Unterrichts ist in den „theoretischen Vorbemerkungen" erörtert worden.

Wenn bei der erläuternden Bearbeitung mehrerer Lesestücke die fragweise Form zur Anwendung gebracht worden ist, so soll damit nur die Weise der unterrichtlichen Thätigkeit angedeutet werden; die gegebenen Beispiele sollen aber keineswegs zu einer mechanischen Nachbildung Anlaß geben. Die vorliegende Arbeit möchte wohl ein triebkräftiger Fruchtzweig zu weiterer Entwicklung werden, aber nicht als Stütze der Bequemlichkeit dienen.

Cöpenick, im August 1861.

C. Richter.

Inhalts-Angabe.

Erste Abteilung.

Theoretische Erörterungen.

Erster Abschnitt.

Von der Stellung des Lesebuches zum Schulunterricht.

Zweiter Abschnitt.

Von der Verwertung des Lesebuches im Schulunterricht.

Zweite Abteilung.

Praktische Ausführungen.

Erster Abschnitt.

A. Beispiele zur Verwertung des Lesebuches für die Übung im Lesen und Sprechen auf der Unterstufe.

*) Die mit einem Stern versehenen Abschnitte sind vom Herausgeber hinzugefügt worden.

Seite

III. Die Fabel und die Parabel.

IV. Das Sprichwort und der Denkspruch.

V. Die abhandelnde Darstellung.

B. Stoffe in gebundener Rede.

B. Beispiele zur Verwertung des Lesebuches für die Übung im Schreiben auf der Mittelstufe.

Seite

Dritter Abschnitt.

A. Beispiele zur Verwertung des Lesebuches für die Übung im Lesen und Sprechen auf der Oberstufe.

B. Die Verwertung des Lesebuches für die Übungen im Schreiben auf der Oberstufe.

C. Die Verwertung des Lesebuches im grammatischen Unterricht auf der Oberstufe.

Erste Abteilung:

Theoretische Erörterungen.

Erste Abtheilung.

Theoretische Erörterungen.

Erster Abschnitt.

Von der Stellung des Lesebuches zum Unterricht in der Volksschule.

A. Das Lesebuch als Hilfsmittel zur Übung im Lesen.

I. Die Bedeutung des Lesens.

§ 1.

Der Leseunterricht gehört in den Kreis derjenigen Lehrgegenstände, die am frühesten in der Volksschule ihre Pflege gefunden haben. Schon in den ersten Verordnungen über Ziel und Weg des Volksschulunterrichts finden sich leitende Bestimmungen für diesen Lehrgegenstand, welche die Teilnahme bekunden, die ihm von seiten der Schulverwaltung zugewandt wurde*). Die an der praktischen Ausführung der Schularbeit Bethätigten blieben in der Fürsorge für den Leseunterricht nicht zurück. In der Menge von Schriften, welche als methodische Handreichungen für die Lehrer oder als Hilfsmittel für die Lernenden in seinen Dienst gestellt worden sind, muß man ein Zeugnis dafür sehen, wie sehr die Schulwelt sich seine Förderung hat angelegen sein lassen. Der Antrieb zu einer solchen Fürsorge für den Leseunterricht ist in der Bedeutsamkeit der Lesekunst zu suchen.

Unser Volk erzählt von Leuten, welchen ein „glückliches Auge" eigen sein soll, die in der Erde verborgenen Schätze zu erschauen, und eine „glückliche Hand", sie zu heben. Wer des Lesens mächtig ist, der besitzt gleichsam auch ein solches Auge und eine solche Hand, um geistige Schätze zu finden und zu gewinnen. Es sind das die in dem Schriftwort niedergelegten Gedankenschätze, welche als ein wertvolles Erbe aus der Vergangenheit auf die Gegenwart kommen, deren Besitz Anteil gewinnen läßt an den Erfahrungen anderer, an den Ergebnissen ihres Nachdenkens, an dem Reichtum ihres Wissens. Ein solches Erbe und ein solcher Anteil fällt aber nur denen zu, die zur Besitzergreifung desselben geschickt sind, d. i. welche lesen können. Die Befähigung zum Lesen giebt dem einzelnen gleichsam den Schlüssel zu diesen Schätzen; sie gewährt ihm die Mög-

*) Vergl. den von Melanchthon verfaßten, von Luther approbierten und 1538 neu herausgegebenen „Sächsischen Schulplan".

lichkeit, über dieselben zu seinen Gunsten zu verfügen, und setzt ihn dadurch in stand, für seine Bildung selbständig etwas Wirksames zu thun. Wem die Befähigung zum Lesen fehlt, dem ist dies zum größten Teil unmöglich gemacht. Die Gedankenschätze, welche andere vor ihm erarbeitet und im Schriftwort niedergelegt haben, sind ihm unzugänglich, die wichtigsten Bildungsquellen also verschlossen. — Ohne die Befähigung zum Lesen ist der einzelne ferner auch nicht fähig, eine wirksame und für ihn förderliche Stellung zu den ihn umgebenden Lebensverhältnissen einzunehmen. Wo im Leben das geschriebene Wort zu Ansehen und Gebrauch gekommen ist, und wo sich Teilnahme für die Schule und Anrecht an ihrer Arbeit findet, da wird deshalb auch stets die Pflege des Lesens als eine ihrer wichtigsten Aufgaben bezeichnet.

§ 2.

Solchen Wahrnehmungen gegenüber muß die Schule sich zu ernstlicher Sorge und Arbeit für den Leseunterricht verpflichtet sehen. Erreicht sie das demselben gesteckte Ziel, so ist die aufgewandte Mühe aber auch reichlich vergolten. Sie hat dann eine Leistung von hohem Werte zu stande gebracht, eine Leistung, die zunächst für die Lösung der ihr in ihren Grenzen obliegenden Aufgaben die kräftigste Unterstützung gewährt. Wieviel geringer würde das Maß der Erkenntnis sein, das die Schule der Jugend übermitteln kann, wenn dieselbe bloß auf das unmittelbare Wort des Lehrers angewiesen wäre und nicht selbstthätig — durch das Lesen — sich um ihren Erwerb bemühen könnte! Dies ist ein Gedanke, der seinen Ausdruck darin findet, daß in einigen Sprachen, z. B. in der dänischen, jegliche Bethätigung zur Gewinnung von Wissensbesitz mit dem Ausdruck „lesen" bezeichnet wird. Die Förderung zum Lesenkönnen ist aber auch eine Leistung, die für die Weiterpflege der Bildung nach der Schulzeit von großer Bedeutung ist. Hat die Schule der Jugend dazu verholfen, daß sie im vollen Sinne des Wortes lesen kann, so ist ihrerseits geschehen, was die Volksbildung in der Zukunft zu sichern im stande ist; denn einem für das Lesen befähigten Volke ist es möglich gemacht, in Verbindung zu sein mit alle dem, woraus in Gegenwart und Vergangenheit seine Kultur erwächst.

II. Mittel zur schulmäßigen Pflege des Lesens.

§ 3.

Durch den Leseunterricht sollen die Schüler die beim Lesen erforderlichen Thätigkeiten mit derjenigen Geläufigkeit und Sicherheit ausüben lernen, ohne welche der Zweck desselben nicht erreicht wird. Dieser Zweck besteht in der Auffassung schriftlich dargestellter Gedanken.

Das Wort „lesen" bedeutet in seinem ursprünglichen Sinne soviel wie „sammeln". Man spricht von Ährenlesen, Holzlesen ꝛc. und be-

zeichnet mit diesen Ausdrücken ein Sammeln von Ähren, von Holz ꝛc., überhaupt also ein Zusammenbringen einzelner Dinge. Diese Grundbedeutung des Wortes „lesen“ giebt sich auch in dem Sinne zu erkennen, in welchem es gebraucht wird, wenn vom Lesen als von einer durch den Schulunterricht zu pflegenden Fertigkeit die Rede ist.*) Der Leser hat nach dieser Bedeutung des Wortes auch einzelnes zu sammeln, und zwar einerseits nach Maßgabe der von ihm wahrgenommenen Lautzeichen (Buchstaben) die Laute zu Silben, die Silben zu Wörtern, die Wörter zu Satzganzen, andererseits aber auch den in diesen Wörtern und Sätzen dargestellten Inhalt. Ob die sammelnde Thätigkeit nach beiden Seiten hin ordnungsmäßig vollzogen ist, wird daran erkennbar, daß der an die Stelle des schriftlichen Ausdrucks tretende mündliche Ausdruck dem Gedankeninhalt entspricht.

Wenngleich es beim Lesen eigentlich nur auf Sammlung des Inhalts abgesehen ist, so darf doch auch der lautliche Ausdruck nicht ungepflegt bleiben. Wie derselbe einerseits die Erweisung des Verständnisses vom Inhalte ist, so wird er auch andererseits ein Mittel zur Gewinnung dieses Verständnisses. Demnach müssen die Schüler nach beiden Seiten hin durch den Leseunterricht befähigt werden.

Wo dieser ins Werk gesetzt wird, da ist ein Hilfsmittel notwendig, an welchem der Lernende in der Vollziehung der beim Lesen erforderlichen Thätigkeiten geübt wird. Für die untersten Stufen des Unterrichts ist dies die Fibel**), und für die folgenden Stufen sind es andere geeignete Bücher.

Wenn der Leser den Inhalt einer Darstellung sammeln, wenn er denselben zu bereits erworbener Erkenntnis in ein bestimmtes Verhältnis setzen soll, so muß dieser neue Gedankeninhalt seinen Erkenntniskräften zugänglich sein, so muß er ihn bewältigen können. Aber dieser Umstand allein giebt einem Lesestoff noch nicht die volle Berechtigung für die Schule. Derselbe muß vielmehr auch als fruchtbar erscheinen für den Gesamtzweck alles Schulunterrichts: für den Erwerb einer tüchtigen Bildung. Aus diesen Gründen haben sich für die Auswahl des Lesestoffes zwei Gesichtspunkte Geltung verschafft: der formelle, nach welchem derselbe den Kräften der Kinder anzupassen ist, und der materielle, nach welchem er sich in dem Bereiche der Gedanken zu halten hat, die überhaupt durch den Schulunterricht erschlossen und für die Zwecke der Schul-

---

*) Bereits vor Einführung des Christentums war es bei den Stämmen des deutschen Volkes Brauch, auf Stücke oder Stäbe von Baumzweigen, namentlich von Zweigen der Buche, Schriftzeichen einzuritzen, später auch zu malen. Diese Stücke oder Stäbe wurden ausgestreut, sodann wieder aufgelesen und jenen Zeichen gemäß gedeutet. Wie sich hieraus einmal die Bedeutung des Wortes „lesen“ erkennen läßt, so wird ferner auch klar, daß die Ausdrücke „Buch“ und „Buchstabe“ mit dem Worte „Buche“ und „Buchenstab“ zusammenhängen.

**) Nach einigen ist das Wort entstanden aus „Bibel“ als Bezeichnung des Buches, woraus die Kinder lesen lernten; nach anderen aus dem lat. Worte fibula, welches etwas bezeichnet, womit man zwei Dinge zusammenfügt oder klammert (die Krampe zum Zumachen des Buches).

bildung in Wirksamkeit gesetzt werden. — Hat der zweite Gesichtspunkt bei Anlage eines Lesebuches die erforderliche Berücksichtigung gefunden, so wird die an dem Buche vollzogene Übung im Lesen zugleich zu einem Mittel, durch welches anderweitige Unterrichtszwecke unterstützt und gefördert werden.

§ 4.

In der ersten Zeit ihres Bestehens wurde der Volksschule der Lehrinhalt beinahe ausschließlich durch den Religionsunterricht zugeführt. Die dem Leseunterricht in jener Zeit dienstbar gemachten Bücher enthalten darum auch fast nur religiösen Stoff. Dr. Luther versah seiner Zeit die Schule mit „der Kinder Handbüchlein“. Dies ist das älteste, in den Jahren zwischen 1525 und 1530 herausgegebene ABC-Buch. Es enthält das Alphabet, das Vaterunser, den Glauben und einige Gebete. Auch noch in späterer Zeit hat man Schriften religiösen Inhalts als die einzig berechtigten Lesebücher erachtet und deshalb den Grundsatz geltend gemacht, daß außer der Bibel, dem Gesangbuch und dem Katechismus ein Lesebuch für die Volksschule nicht notwendig sei; ja man hat sogar das Aufkommen desselben für ein Übel erklärt.

Nimmer wird die Volksschule Bibel, Gesangbuch und Katechismus in ihrer berechtigten Stellung beeinträchtigen dürfen. Aber ob aus der vollen Würdigung dieser Schriftschätze gefolgert werden müsse, daß sie als die einzigen Lesebücher Geltung haben, ist entschieden zu verneinen*). So gewiß es ist, daß sie ein unveräußerliches Anrecht auf sorgsame Berücksichtigung im Schulunterricht haben, so gewiß ist es auch, daß im Laufe der Zeit die Aufgabe der Schule sich erweitert hat, daß ihr Wissensgebiete eröffnet worden sind, welche auf dem Lektionsplan der Volksschule in ihrer ersten Entwicklung keine Stelle hatten. Und die Lösung dieser neuen Aufgaben setzt, wie an anderer Stelle nachzuweisen sein wird, ebenso das Lesebuch als Hilfsmittel voraus, wie für die erfolgreiche Erteilung des Religionsunterrichts der Gebrauch von Bibel, Gesangbuch und Katechismus notwendig ist. — Dazu kommt noch ein Zweites. Der Leseunterricht erfordert, wenn er Erfolg haben soll, Übungen, die ihren Hauptzweck in der Befähigung der Schüler zum Lesen haben. Wenngleich es nicht ausbleiben kann, daß ein fleißiger und geschickter Gebrauch der dem Religionsunterricht dienstbar gemachten Bücher auch für die Förderung der Schüler im Lesen wirksam wird, so muß es doch schon um ihrer eigentlichen erhabenen Bestimmung willen als zweckentsprechend erscheinen, die eigentliche Leseübung an anderen Büchern vornehmen zu lassen. Geschieht dies nicht, so kommt das Lesen in Bibel, Gesangbuch und Katechismus wegen der anderweitig an dem Stoffe zu vollziehenden Arbeit nicht zu seinem Rechte, und die Gewinnung des

---

*) Schon Melanchthon will nach der von ihm verfaßten kursächsischen Schulordnung vom Jahre 1528 „aus vielerlei Ursachen neben der heiligen Schrift auch andere Bücher fürgelegt wissen, daraus die Kinder lesen lernen“.

Inhalts ist erschwert, wenn nicht geradezu unmöglich gemacht, weil die Lesefertigkeit, als die notwendige Voraussetzung dazu, mangelhaft ist.

So hat denn, trotz des hie und da aufgebotenen Widerstandes, das Lesebuch die anerkannt berechtigte Stellung in der Schule gefunden, und zwar nicht allein des Lesenlernens wegen, sondern nicht minder auch um deswillen, weil der Gewinn aus seiner zweckmäßigen Verwertung der Gesamtbildung unserer Jugend gewiß zu gute kommt.

B. Das Lesebuch als Hilfsmittel beim Erwerbe sprachlicher Bildung.

I. Ziel und Weg der Sprachbildung.

§ 5.

Die Stellung, welche das Lesebuch zum Sprachunterricht einnimmt, läßt sich erst deutlich erkennen, wenn die Aufgabe festgesetzt ist, die diesem Lehrgegenstande in der Volksschule zufällt, und wenn der Gang bestimmt ist, in welchem er sich zu entwickeln hat.

Die Sprache ist das vollkommenste Mittel zum Ausdruck für das, was wir denken, empfinden und wollen. Sie wird dem Menschen also auch das vollkommenste Mittel zur Mitteilung der Vorgänge in seinem geistigen Leben, somit auch das vollkommenste Verbindungsmittel für die zu geistigem Verkehr organisierten Wesen. Das Wort „schlägt die Brücke zwischen Himmel und Erde, und ebenso zwischen den Menschen selbst, bald die Geister verbindend zur Einheit des Denkens und Thuns, bald die Gemüter befreundend zur Hingebung des Ich an das Du." — Des Sprachunterrichts Aufgabe ist es hiernach, die Sprache des Schülers so zu bilden, daß sie ihm dieser Bestimmung gemäß dienstbar wird, und er umfaßt also alle die Bemühungen, durch welche dies Ziel zu erstreben ist.

Jede Mitteilung setzt jemand voraus, der mitteilt, d. i. einen, der seine Gedanken, seine Empfindungen oder seinen Willen durch die Sprache kund giebt, und einen anderen, der das durch die Sprache zum Ausdruck Gebrachte aufnimmt. Der Sprachunterricht soll also dem Schüler dazu eine geordnete Anleitung geben, daß er einen bestimmten Inhalt aus der sprachlichen Form — sei sie die mündliche oder die schriftliche — auffassen lernt, und daß er das Wort — sowohl das gesprochene als das geschriebene — zum Zwecke der Mitteilung gebrauchen lernt. Auffassung des Inhalts aus der sprachlichen Form und Darstellung eines Inhalts durch die sprachliche Form: das sind also die beiden Verrichtungen, zu denen der Schüler im Sprachunterricht tüchtig gemacht werden muß. Die Befähigung zu der ersten Verrichtung benennt man mit dem Ausdruck „Sprachverständnis", die zu der zweiten mit dem Ausdruck „Sprachfertigkeit" und bezeichnet hiernach als Aufgabe des Sprachunterrichts

die unterrichtsmäßige Pflege des Sprachverständnisses und der Sprachfertigkeit. Durch dieselben sollen nach dem Vorhergehenden vier Ziele erreicht werden:

1. Befähigung zum Auffassen der mündlichen Rede (das Verstehen, Hören);
2. Befähigung zum Auffassen der schriftlichen Rede (das Lesen);
3. Befähigung zum Gebrauch des mündlichen Ausdrucks (das Sprechen);
4. Befähigung zum Gebrauch des schriftlichen Ausdrucks (das Schreiben).

Es bedarf hierbei wohl kaum der Erwähnung, daß diese Zielbestimmungen in Beziehung auf die Volksschule in derjenigen verständigen Beschränkung gehalten werden müssen, welche derselben durch ihre Gesamtaufgabe sowie durch die ihrer Wirksamkeit entgegenstehenden Hindernisse geboten ist.

§ 6.

Die Betriebsweise des Sprachunterrichts hängt aber nicht bloß von dem Zwecke ab, der durch ihn erstrebt wird, sondern auch von den Voraussetzungen, auf die er sich zu stützen und an die er sich anzuschließen hat. Ehe daher von der Stellung des Lesebuchs zu ihm die Rede sein kann, muß noch dieser zweite Punkt in Betracht gezogen werden.

Es gehört zu den beachtenswerten Eigentümlichkeiten des Sprachunterrichts, daß ihm durch das Leben mehr vorgearbeitet wird als jedem anderen Unterrichtsobjekt. Schon in seiner frühen Jugend ist das Kind einer Menge von Einwirkungen ausgesetzt, durch welche es zu einer Thätigkeit mit seinen erkennenden Kräften angeregt wird, oder durch welche Gemütsstimmungen und Willensbewegungen in ihm hervorgerufen werden. Sind diese Eindrücke bis zu einem gewissen Grade klar und deutlich geworden, so hat das Kind den Drang, dieselben zum Ausdruck zu bringen. Das vollkommenste Mittel dazu ist ihm das Wort. — So lange dem Kinde die zur Bezeichnung der empfangenen Eindrücke dienenden Wortausdrücke nicht von anderen überliefert sind, bildet es selbst solche. Bald aber erwirbt es sich einen Vorrat von Bezeichnungsformen durch Aufnahme derselben aus seiner Umgebung. Indem es mit dieser in Verkehr tritt, lernt es die von anderen gebrauchten Ausdrücke verstehen und fügt sie seinem Vorrat von Ausdrucks- und Mitteilungsformen hinzu. So überkommt jeder seine Muttersprache als eine Erbschaft. Wie er eintritt in das Erbe eines Gedankenschatzes, den die Voreltern gesammelt haben, so auch in das Erbe eines Schatzes von Sprachformen.

In den Lebenskreisen, aus welchen die Volksschule ihre Schüler empfängt, sind überwiegend die mundartlichen Formen in Gebrauch. Was die Kinder vor der Schulzeit an sprachlicher Befähigung sich aneignen, trägt also mehr oder weniger das Gepräge der Mundart an sich. Dabei

sind viele Ausdrücke der hochdeutschen Sprache, sowie viele Wortformungen, Wortfügungen, Satzgestaltungen und Redewendungen ihnen unbekannt geblieben, oder sind höchstens durch wiederholte nachahmende Verwendung bis zu einem gewissen Grade geläufig geworden, ohne daß jedoch ein ausreichendes Verständnis derselben vorhanden ist. Desungeachtet ist aber der auf diesem Wege gewonnene Erwerb an sprachlicher Befähigung beachtenswert. An ihn hat die geordnete unterrichtliche Bemühung sich anzuschließen; in ihm hat sie ihren Ausgangspunkt zu suchen, hier sich die Art ihrer Einwirkung andeuten zu lassen, hier auch zum Teil die Mittel für ihre Ausführung kennen zu lernen.

Durch seinen Eintritt in die Schule wird das Kind in einen Lebenskreis versetzt, in welchem ähnliche Mächte zur Entwicklung und Förderung seiner sprachlichen Bildung sich geltend machen, wie die vorher erwähnten. Die Gedanken, mit denen es hier erfüllt werden soll, treten ihm im Worte entgegen. Die Erwerbung dieses neuen Erkenntnisschatzes kann nicht vor sich gehen, ohne daß das Kind mit dem Inhalt zugleich sprachliche Formen aufnimmt. Mit der Entwicklung des Wissens und mit der Erweiterung des Erfahrungskreises ist also auch unmittelbar die Bereicherung der Sprache verbunden. Dazu kommt, daß der für den Unterricht erforderliche Verkehr zwischen dem Lehrer und dem Schüler diesen auch herausfordert, sich des Wortes zu bedienen, sei es, daß er die durch eine Frage angeregten Gedanken zum Ausdruck bringen, oder daß er ein erworbenes Wissen bekunden will. — Für die sprachliche Ausbildung der Kinder ist es von Wichtigkeit, daß bei diesem Verkehr die Formen der hochdeutschen Sprache zur Anwendung kommen. Wie durch den Verkehr im elterlichen Hause ihnen vor der Schulzeit die mundartlichen Formen eigen und geläufig werden, so durch das Leben in der Schule viele Ausdrucks- und Mitteilungsformen der hochdeutschen Sprache.

Wenngleich diese Einflüsse auf die sprachliche Entwicklung der Kinder nicht gering angeschlagen werden dürfen, so können sie doch eine besondere unterrichtliche Bemühung um die sprachliche Bildung nicht überflüssig machen. Es braucht zum Beweise dessen nur an das Eine erinnert zu werden, daß die Schüler auch des geschriebenen Wortes sollen Herr werden lernen, daß sie befähigt werden sollen, schriftliche Rede aufzufassen und Gedanken schriftlich darzustellen. Das aber sind Leistungen, welche nicht auf den vorhin erwähnten Wegen der sprachlichen Entwicklung zu stande kommen. Dieselben setzen geordnete Belehrungen und Übungen voraus, durch welche der anderweitig erworbene sprachliche Besitz des Schülers berichtigt, erweitert und vervollkommnet wird. Der hierdurch erforderte Sprachunterricht hat aber die ihm in jenen vorbereitenden Einwirkungen dargebotene Grundlage sorgfältig zu beachten und in sicherem Anschluß an sie das Ziel zu erstreben, welches als seine Aufgabe bezeichnet worden ist.

II. Die Stellung des Lesebuches zum Sprachunterricht.

§ 7.

Schon eine flüchtige Betrachtung läßt ein gewisses Verhältnis des Lesebuches zum Sprachunterricht und zu den durch ihn erstrebten Zielen erkennen. Der Dienst, welchen dasselbe für die Pflege der Lesekunst leistet, bewirkt zugleich eine Förderung in der sprachlichen Bildung; denn wie diese sich einerseits (nach § 5) im Lesen zu bekunden hat, so wird sie auch andererseits durch die Übung im Lesen unterstützt. Noch deutlicher wird das Verhältnis des Lesebuches zum Sprachunterricht durch eine Nachweisung dessen, was bei seiner zweckmäßigen Benutzung für die im Sprachunterricht zu verfolgenden Ziele, nämlich für die Entwicklung und Hebung des Sprachverständnisses und der Sprachfertigkeit, erreicht werden kann.

In den Darstellungen, welche das Lesebuch enthält, kommen Ausdrücke und Redewendungen vor, welche dem Schüler bis dahin fremd geblieben sind. Er muß also die ihm unbekannten Ausdrücke, Wortfügungen, Satzgestaltungen und Redewendungen verstehen lernen, damit der in ihnen beschlossene Inhalt für ihn zugänglich wird. Die dazu erforderliche Hilfe hat der Unterricht zu gewähren. Indem durch denselben der Schüler Anleitung erhält, den Inhalt einer ihm vorgelegten Darstellung aufzufassen, muß in ihm das Geschick entwickelt werden, selbständig einen in Form hochdeutscher Sprache ihm dargebotenen Gedanken, ja ganze Reihen solcher Gedanken zu verstehen.

Die Bedeutsamkeit des Lesebuches für die Förderung des Schülers im Sprachverständnis wird noch durch folgende Erwägung begründet: Der aufzunehmende Inhalt wird dem Schüler durch das Lesebuch in schriftlicher Darstellung vorgehalten. Er tritt ihm aus diesem Grunde von selbst nicht so nahe wie ein in mündlicher Rede dargebotener Inhalt. Der schriftlichen Rede fehlen für die Auffassung alle die Unterstützungen, welche der Sprechende seinen Worten durch die Betonung sowie durch die unmittelbar wirkende Zuthat der Persönlichkeit verleiht. Soll der Schüler einen schriftlich dargestellten Inhalt aufnehmen, so muß in ihm eine größere Willigkeit vorhanden sein, auf fremde Gedankengänge einzugehen, und ein größeres Geschick, sie zu erfassen, als der mündlichen Rede gegenüber. Jedes unterrichtliche Bemühen, diese Willigkeit und dies Geschick hervorzubringen, wird sich also gewiß auch nach der Seite hin fruchtbar erweisen, daß durch dasselbe die Befähigung für das Verständnis mündlicher Rede gefördert wird. Aus dem allen geht hervor, welche Bedeutung das Lesebuch für die Pflege des Sprachverständnisses gewinnen kann.

§ 8.

Tritt der Lernende in solchen Verkehr mit gedankenmäßigen Darstellungen, so muß das noch eine zweite Wirkung haben. Indem er aus

den Darstellungsformen der hochdeutschen Sprache einen Inhalt auffassen lernt, wird er gleichzeitig auch nach und nach fähig, einen Inhalt durch sie zum Ausdruck zu bringen. Das Buch spricht nicht bloß zu einem jeden, der es versteht; es lehrt auch sprechen. Was hier vom Buche im allgemeinen gesagt ist, das hat insonderheit Geltung für das Lesebuch. Wenn dasselbe den berechtigten Anforderungen genügt, so bietet es in seinem Inhalt einen Stoff dar, an dem das geistige Leben der Jugend sich bereichern kann, und schafft und erweitert damit die Grundlage für das Sprechen. Und diesen Stoff bietet es in Formen dar, welche dem Schüler Muster werden können für den Ausdruck eigener Gedanken; es läßt ihn in einer Darstellungsweise vor dem Lernenden erscheinen, an welcher Klarheit der Gedankenordnung und Sachgemäßheit des Ausdrucks sich geltend machen, so daß durch eine bedachtsame Anschauung dieser fremden Geistes- und Sprachart „das eigene Innere erhellt wird". Auf solche Weise reift allmählich der Unverständige zum verständigen Denken und Sprechen heran. — Dieser Einfluß wird noch gesteigert, wenn der Schüler — wie es für eine ausgiebige Benutzung des Lesebuches notwendig ist — angehalten und angeleitet wird, den aus dem Buche aufgenommenen Inhalt wieder darzustellen. Mag auch beim Beginn dieser Übungen das Kind sich mit Ängstlichkeit den fremden Ausdrucksformen anschließen und für eine freiere Bewegung in der Darstellung der Gedanken wenig Geschick zeigen, so wird schon das Nachahmen mustergiltiger Formen für dasselbe zu einer Übung im Gebrauch der hochdeutschen Sprache. Dazu kommt, daß diese Übungen — wie an einer andern Stelle zu zeigen sein wird — sich ohne erhebliche Schwierigkeiten so gestalten lassen, daß nach und nach der Schüler zu größerer Freiheit in der Wiedergabe des aufgenommenen Inhalts gelangt. Und wenn durch derartige Schulübungen auch nicht die Volksmundart aus dem Verkehr im gewöhnlichen Leben verdrängt werden kann und soll, so bleibt doch immer noch ein reicher Gewinn. Die Befähigung für den mündlichen Gebrauch der Sprache wird, wenn auch mundartliche Formen zur Anwendung kommen, bei dem eine ganz andere sein, der an mustergiltiger Rede Ordnung, Klarheit und Sicherheit im Ausdruck hat erkennen und schätzen lernen, als bei dem, der ohne solche Zucht des Geistes und der Sprache geblieben ist. Daraus wird ersichtlich, welche Bedeutung das Lesebuch gewinnen kann für die Pflege der Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der Sprache.

Ein solcher Umgang mit dem Lesebuch kann auch für den schriftlichen Gebrauch der Sprache nicht ohne Einfluß bleiben. Schon der durch denselben gesicherte Gewinn an Befähigung zum mündlichen Gedankenausdruck muß für den jetzt in Rede stehenden Zweck bedeutungsvoll erscheinen; denn wenngleich an dem einzelnen das Geschick für die schriftliche Darstellung oft weit hinter dem für die mündliche Darstellung zurückbleibt, so bildet diese, als der natürlichere Vorgang, doch immer eine Grundlage für jene, den künstlicheren Vorgang. Dazu kommt, daß auch für den Erwerb der besonderen Befähigungen, welche der schriftliche

Gedankenausdruck erheischt, das Lesebuch eine große Hilfe gewährt. Zu diesen besonderen Befähigungen gehört zunächst die, daß der Schreibende weiß, welche Schriftzeichen er zur Darstellung der einzelnen Wortausdrücke zu verwenden hat: orthographische Sicherheit; sodann die, daß er im stande ist, die zur Andeutung der Satz- und Gedankengliederung dienenden Zeichen zu gebrauchen: Verständnis der Interpunktion; ferner die, daß er geschickt ist, die im Bereiche des Gedankenkreises, über den die Darstellung sich verbreitet, liegenden Gedanken sachgemäß zu ordnen und zweckentsprechend einzukleiden: stilistische Gewandtheit; endlich die, daß er die Formen, welche die Wörter und Sätze zum Zwecke der Gedankenmitteilung annehmen müssen, den Sprachgesetzen gemäß zu bilden weiß: grammatische Kenntnis. Es wird demnach die Bedeutsamkeit des Lesebuches für die Befähigung zum schriftlichen Gedankenausdruck klar werden, wenn, was im folgenden geschehen soll, der Nachweis geführt wird, daß es nach allen diesen Seiten hin ersprießliche Dienste leistet.

Soll der Schüler das Wort zur schriftlichen Darstellung richtig verwenden, so muß er dasselbe noch genauer in seinen Lautbestandteilen auffassen, als beim Sprechen. Häufig müssen bei der Schreibung eines Wortes auch Schriftzeichen verwandt werden, welche zum Lautgehalt des Wortes in gar keiner oder in einer sehr entfernten Beziehung stehen. Und diese Abweichung der Schreibung vom Lautgehalt ist oft eine so unregelmäßige, daß ein den Schreibenden sicher machendes Gesetz nicht aufgestellt werden kann. Es wird also hier ein Können erfordert, das zu einem großen Teil auf der Gewöhnung an das Richtige beruht. — Dieser Gedanke enthält einen Hinweis auf die Bedeutung des Lesebuches für die Gewinnung der orthographischen Sicherheit. Im Lesebuch liegt das Wort geschrieben vor, und der Schüler kann auf Grund dieser Anschauung angehalten werden, das an der Schreibung Wahrgenommene auszusprechen (das Wort zu buchstabieren); sodann: das Wahrgenommene nachbildend schriftlich darzustellen (das Wort abzuschreiben); ferner: die gewonnene orthographische Sicherheit durch schriftliche Darstellung des mittelst des Gehörs Aufgefaßten zu bethätigen (aus dem Buche Diktiertes aufzuschreiben und das Aufgeschriebene an dem Buche zu prüfen); weiter: den aus dem Lesebuch mittelst des Gedächtnisses aufgenommenen Stoff schriftlich wiederzugeben (memorierte Lesebuchstoffe niederzuschreiben); endlich: im Anschluß an die im Lesebuch auftretenden orthographischen Erscheinungen die erforderlichen Regeln kennen zu lernen. — Mehr oder weniger kann solchen Dienst für den orthographischen Unterricht allerdings jedes Buch leisten; mit Recht aber nimmt unter allen das Lesebuch in dieser Beziehung die erste Stelle ein.

Ebenso gewährt dasselbe Anhalt und Grundlage für den Erwerb einer ausreichenden Befähigung in der Interpunktion. Wer vollkommen sicher im Gebrauch derselben sein will, der hat freilich ein so weitgehendes Verständnis vom Satzbau nötig, wie es die Volksschule ihren Schülern nur selten wird vermitteln können. Dennoch läßt sich bis zu einem gewissen Grade auch nach dieser Seite hin ein befriedigendes Resultat

durch Übung und Gewöhnung erlangen. Und solche Übung und Gewöhnung ergiebt sich schon aus einer sorgsamen Verwendung des Lesebuches in den Lesestunden sowie beim orthographischen Unterricht. Wird hier jeder Gleichgiltigkeit gegen die Interpunktionszeichen vorgebeugt, so entwickelt sich nach und nach im Schüler ein Gefühl für das Richtige, das ihn bei der selbständigen Verwendung der Interpunktion wenigstens vor groben Verstößen bewahrt, und das mit der Zunahme des grammatischen Verständnisses fort und fort verfeinert wird.

Bei dem Besitz der orthographischen Sicherheit und bei dem Geschick zur Anwendung der Interpunktion kann noch in hohem Grade die Unfähigkeit vorhanden sein, Gedanken und ganze Gedankenreihen selbständig schriftlich darzustellen. Es ist deshalb für die Befähigung der Schüler zum schriftlichen Gedankenausdruck noch ein weiteres Bemühen erforderlich. Dies ist die Übung im Stil. Auch für diese Aufgabe des Sprachunterrichts erweist sich das Lesebuch als ein ausgiebiges Hilfsmittel. An den Darstellungen desselben lernt der Schüler zunächst geordnete Gedankengänge anschauen und verstehen und gewinnt damit nach und nach ein richtiges Gefühl für das, was zum sachgemäßen Gedankenausdruck erforderlich ist; ferner eröffnet das Lesebuch in seinem Inhalt einen Schatz von Gedanken, die bei der Ausführung von Aufsatzübungen sich zur Verwendung ungesucht darbieten, und endlich gewährt es durch die in ihm vertretenen Darstellungsformen Muster und Vorbilder für die vom Schüler geforderten stilistischen Leistungen. — Die Aufsatzübungen würden befriedigendere Resultate liefern, als es oft der Fall ist, wenn man dem Lesebuch die in dem vorhergehenden bezeichnete Stellung zu ihnen einräumte. Statt dessen aber bewegen sich dieselben oft ganz beziehungslos neben demselben her und veranlassen durch diese Entfernung von ihrer natürlichen Grundlage ein zeitraubendes besonderes Bemühen um den Stoff und die Darstellungsform, oder sie versetzen — was noch viel übler ist — den Schüler in die Lage, daß er, arm an Stoff und ohne Verständnis der in Anwendung zu bringenden Darstellungsform, eine Leistung zu stande bringen soll, die für ihn unmöglich ist.

Wenn der schriftliche Gedankenausdruck die erforderliche Sicherheit gewinnen soll, so ist für diesen Zweck endlich auch ein gewisses Maß grammatischen Wissens unentbehrlich. Der Besitz desselben führt von dem bloßen Gefühl für das Richtige zur bewußten Anwendung des Richtigen und sichert damit erst die volle Genauigkeit. Soll das Lesebuch sich nach allen Seiten hin als ein Hilfsmittel zur Förderung im schriftlichen Gebrauch der Sprache wirksam erweisen, so muß es auch beim Erwerb des grammatischen Wissens dienstbar sein können. Daß dies der Fall ist, läßt sich leicht nachweisen. Sprachgesetze lernt der Schüler verstehen durch Anschauung von Spracherscheinungen; jedes Sprachgesetz muß ihm also an mustergiltigen Sprachprodukten nachgewiesen werden. Dazu bietet das Lesebuch reichlich Gelegenheit; denn da jede Darstellung desselben eine Einheit von Inhalt und Form ist, so muß auch jede dieser beiden Seiten an ihr Gegenstand der unterrichtlichen Betrachtung und Übung

werden können. So lernt der Schüler die Sprachformen in ihrer Gesetzmäßigkeit erkennen und erwirbt damit einen noch sicherern Anhalt beim Gebrauch der Sprache, als der ist, den ihm das bloße Gefühl für das Richtige gewährt.

§ 9.

Das Lesebuch soll jedoch nicht bloß die praktischen Zwecke des Sprachunterrichts fördern helfen, wie sie sich in der Gewinnung des Sprachverständnisses und der Sprachfertigkeit darstellen; seine Aufgabe ist auch eine die Gesamtbildung des Schülers angehende.

Wie der einzelne Mensch sein ganzes inneres Leben am deutlichsten durch die Sprache zum Ausdruck bringt, so stellt sich auch das geistige Leben eines Volkes am deutlichsten in den Erzeugnissen seiner Sprache dar. Einen Schatz solcher Erzeugnisse besitzt auch unser Volk. Wie dieselben dem deutschen nationalen Leben entsprossen sind, so tragen sie in ihrem inneren Wesen deutsche Art an sich und unterscheiden sich dadurch — nicht bloß durch die Sprache — von den Schrifterzeugnissen anderer Völker und damit zugleich unser Volk von diesen*). Damit ist zugleich auf die Bedeutung des nationalen Schriftschatzes für die der Schule obliegende Arbeit hingewiesen. So gewiß es im Leben der Völker berechtigte nationale Eigentümlichkeiten giebt, so gewiß hat bildende Einwirkung diese zu pflegen und die dazu geeigneten Mittel in Wirksamkeit zu setzen; unter diesen Mitteln aber nimmt der nationale Schriftschatz eine hervorragende Stellung ein. Was die Mutter dem Kinde in ihrer Milch, das bietet die Nation ihrem Nachwuchs in dem Schriftschatz dar. Solche Schätze dürfen daher der Jugend, auch der, die in der Volksschule ihre Bildung empfängt, nicht vorenthalten werden. Jeder soll nach dem Maße seiner Kraft Anteil daran gewinnen. „Den Armen wird das Evangelium gepredigt," so ist gesagt von den höchsten Dingen, die dem Menschen dargeboten werden können, an denen ein Menschenherz sich erlaben kann. Weshalb sollte man demjenigen Teil der Nation, welchem die Bildungsquellen ohnehin spärlich fließen, nicht auch Anteil gewähren an den Geistesschätzen, die in der Sprache der Nation aufbewahrt sind, und von denen das Wort des Dichters gilt:

„Was du ererbt von deinen Vätern hast,
erwirb es, um es zu besitzen!"

Zwar ist der Wirkungskreis der Volksschule beschränkt; zwar nehmen die Leistungen, welche um der praktischen Unterrichtszwecke willen gefordert werden müssen, Kraft und Zeit reichlich in Anspruch. Aber wenn die Schule nur die praktisch-nützlichen Zwecke ins Auge faßt, dann kommt sie in Gefahr, Aufgaben zu vernachlässigen, deren Lösung ihr innerstes Wesen angeht. Soll der Sprachunterricht seine bildende Kraft ganz entfalten, und soll er seine nationale Bedeutung gewinnen, so wird man es nicht

---

*) Vergl. Richter, „Beiträge zur Formenlehre der Poesie", S. 1—8.

versäumen dürfen, in der Jugend Liebe und Verständnis für wertvolle Sprachschätze ihres Volkes zu pflegen.

In der Richtung dieses Gedankens enthalten die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" folgende Anordnung: „Geeignete Sprachstücke poetischer Form, und zwar in Schulen mit einem oder zwei Lehrern besonders Volksliedertexte, werden auf allen drei Stufen nach vorangegangener Besprechung memoriert. — Auf der Oberstufe mehrklassiger Schulen wird das Lesebuch auch dazu benutzt, den Kindern Proben aus den Hauptwerken der vaterländischen, namentlich der volkstümlichen Dichtung und einige Nachrichten über die Dichter der Nation zu geben."

Je ernster es mit der Aufgabe genommen wird, mittelst des Lesebuches solchen Dienst an der Jugendbildung zu leisten, um so ernster ist die Mahnung zu einer rechten Auswahl des bezüglichen Stoffes. Der oft ausgesprochene Satz, daß für die Jugend das Beste nur gut genug sei, gewährt für diesen Zweck keinen ausreichenden Anhalt; denn vieles, was mit Recht den schönsten und wertvollsten Erzeugnissen unseres Schriftschatzes zuzuzählen ist, werden selbst die eifrigsten Bekenner jenes Satzes deshalb noch nicht als für die Jugend und den Volksschulunterricht geeignet erachten. Es kann eben nicht jedes für jeden wirklich geistiger Nährstoff werden. Dieser Gedanke muß als selbstverständlich erscheinen, und doch drängt er sich manchen laut gewordenen Forderungen gegenüber, welche die der Volksschule durch die Schranken ihrer Leistungsfähigkeit gesteckten Grenzen übersehen, unwillkürlich auf.

So ergiebt sich also als erste Bestimmung für die Auswahl der aus dem Schriftschatz dem Lesebuch einzuverleibenden Stoffe die Forderung, daß dieselben dem Verständnis der Jugend zugänglich sein müssen. Dabei soll freilich nicht unerwähnt bleiben, daß mit der geforderten Verständlichkeit nicht jene Dürftigkeit und Plattheit der Stoffe gemeint ist, infolge deren sie den geistigen Blick des Schülers in den Grenzen der alltäglichen nüchternen Wirklichkeit bannen.

Neben der ausgesprochenen Forderung macht sich noch eine zweite geltend. Wie in einem Bergwerk nicht alles Gold ist, was glänzt, so ist's auch mit den Erzeugnissen des Schriftschatzes. Neben den schönsten Erzeugnissen finden sich solche, die nach ihrem Inhalt oder nach ihrer Form oder wohl gar in beiden Beziehungen nicht probehaltig sind. Stoffen von solcher Art ist der Zugang zum Lesebuch zu verschließen. Ihnen gegenüber hat der Satz, daß für die Jugend nur das Beste gut genug sei, volle Berechtigung; denn nun tritt er in der notwendigen Beschränkung auf, daß unter dem, was für das Verständnis der Jugend zugänglich ist, nur das nach Inhalt und Form Mustergiltige bei der Auswahl Berücksichtigung verdient.

Zu den bisher angegebenen Bestimmungen für die Auswahl des in Rede stehenden Lesebuchstoffes kommt noch eine dritte. Nicht jedes Samenkorn, so gut es an sich sein mag, bringt Frucht in jedem Boden.

Wo diese gedeihen soll, da muß ein ihr Gedeihen förderndes Verhältnis zwischen der Saat und dem Boden vorhanden sein. Ähnlich ist's auf dem Gebiet der geistigen Entwicklung. Auch hier kann wertvolle Gedankensaat sich nur dann zum Fruchttriebe entfalten, wenn sie ihre Wurzeln einsenken kann in das innere Leben derer, an denen die Frucht gezeitigt werden soll. Deshalb werden auch nur solche poetische Erzeugnisse im Gemüt eine Stätte liebevoller Pflege und treuer Bewahrung finden, welche dem Leben, das sie in sich aufnehmen soll, verwandt sind. Die Jugend und das Volk fühlt in dieser Richtung feiner, als man oft meint. Der unverkünstelte Sinn will in der Poesie nicht Zauberbilder fremden, unverstandenen Lebens anstaunen, sondern sich selbst wiederfinden, wenn auch in veredelter Gestalt. Darum wendet er sich ab von Erzeugnissen, welche — so schön sie an sich sein mögen — gewachsen sind auf einer fremden Flur, gezeitigt in einem anderen Lichte. Nötigt man sie ihm dennoch auf, so werden sie sich nicht zu Blüten entwickeln, welche Frucht in sich tragen, sondern höchstens als vom Leben losgelöste Floskeln vegetieren. Will die Schule mit den von ihr in Pflege genommenen poetischen Stoffen eine nachhaltige Wirkung an der Jugend und auf das Leben des Volkes ausüben, so muß sie bei der Auswahl die angedeutete Rücksicht zur Geltung kommen lassen, also Stoffe darbieten, die im besten Sinne des Wortes *volkstümlich* und damit zugleich auch der *christlichen Bildung* förderlich sind. Mit dieser Forderung ist eine Aufgabe gestellt, deren Lösung nur dem möglich ist, der mit liebevollem Sinnen und Forschen sich ebensowohl dem Schriftschatz wie dem Volkstum, d. h. dem Wesen und der geistigen Art des Volkes, zuwendet; eine Aufgabe, deren Lösung aber auch dem mit vollem Recht zugemutet wird, dessen Amt es ist, der Jugend eine Erbe an Schätzen zu vermitteln, an denen das geistige Leben der Vorfahren sich erbaut hat, in denen zugleich das nachwachsende Geschlecht den Nährquell für das Gedeihen eines gesunden Volkslebens finden kann und soll.

„Was ihr dem lockern Grund einpflanzt, wird Wurzel schlagen;
was ihr dem zarten Zweig einimpft, wird Früchte tragen."
Rückert.

Aus dem bisher Gesagten ergiebt sich also, daß das Lesebuch zu allen Zweigen des Sprachunterrichts eine sehr innige Beziehung hat, und daß dasselbe um dieser mannigfaltigen Beziehungen willen unter allen für die Sprachentwicklung wirksam werdenden Mächten den größten Einfluß gewinnt. Die methodischen Wandlungen auf diesem Unterrichtsgebiete haben auch dahin geführt, daß es aus der einseitigen Auffassung herausgehoben worden ist, die ihm sonst in vielen Schulen nur eine Stelle als *Hilfsmittel für die Pflege des Lesens im äußerlichsten Sinne* zuwies. *Leider aber wird der Satz, daß das Lesebuch den Mittelpunkt des Sprachunterrichts zu bilden habe, viel häufiger ausgesprochen, als durch eine zweckmäßige Praxis bekundet und bewährt.*

C. Das Lesebuch als Hilfsmittel beim Erwerbe von Unterrichtsstoff.

I. Das Lesebuch in seinem Verhältnis zum Unterrichtsstoff im allgemeinen.

§ 10.

Damit, daß das Lesebuch sich als Hilfsmittel zur Pflege des Lesens und zur Förderung sprachlicher Befähigung darbietet, ist seine Bedeutung für die Schule nicht abgethan; dasselbe muß auch durch seinen Inhalt eine einflußreiche Stellung zu dem in derselben zu vollziehenden Wissenserwerb gewinnen.

Die Schule ist aus dem Gedanken hervorgegangen, daß durch sie der Jugend ein ihrem Bildungsbedürfnis entsprechendes und zusagendes Wissensmaterial übermittelt werden soll. Die von der Volksschule in Wirksamkeit zu setzenden Bildungselemente sind derselben durch ihre Gesamtaufgabe vorgezeichnet. Je klarer sie den Gedanken erfaßt und verfolgt, daß sie sich mit Willigkeit in den Dienst größerer Lebensmächte zu stellen hat, um so ernstlicher wird sie bemüht sein, ihre Zöglinge mit Verständnis derselben und mit Interesse für dieselben zu erfüllen; um so mehr muß sie auch auf einen nach dieser Richtung hin wirksamen Lehrstoff Bedacht nehmen. Das ist eine Forderung, auf deren konsequenter Durchführung der Erfolg ihrer unterrichtlichen Thätigkeit beruht. Läßt es die Schule ihre Sorge sein, „dem Unterricht einen berechtigten und würdigen Inhalt zu geben, der in steter und inniger Beziehung zu den großen Bildungsfaktoren, der Kirche, Familie, Gemeinde und dem Vaterlande, steht", so wird sie sich auch geschickt erweisen, „dem praktischen Leben in der Kirche, Familie, Gemeinde und dem Staat zu dienen und für dieses Leben vorzubereiten."

Was in den vorstehenden Worten vom Unterrichtsstoff im allgemeinen gesagt ist, hat auch Geltung in Beziehung auf den Inhalt des Lesebuches, dem mit vollem Recht die hohe Aufgabe gestellt ist, daß es wert sein soll, „auch über die Schule hinaus Unterlage und Anhalt für eine gesunde Volksbildung zu werden."

Durch die Eigentümlichkeit, welche hiernach für den Inhalt des Lesebuches beansprucht wird, soll sich derselbe als ein Unterstützungsmittel für den Gesamtunterricht bewähren. Im Lesebuche müssen sich daher die meisten der von der Schule in Wirksamkeit zu setzenden Bildungselemente wie in einem Brennpunkte einigen. Sein Inhalt muß also nach denselben Grundsätzen bemessen werden, welche für die Auswahl des Unterrichtsstoffes überhaupt geltend sind. Geschieht das nicht, so bleibt er außer Verbindung mit dem, was der Jugend zum Zwecke ihrer Bildung unterrichtlich angeeignet wird, so kann er auch nicht den erwünschten Einfluß gewinnen; denn die wirkende Kraft des Unterrichtsmaterials liegt nicht sowohl in der bunten Mannigfaltigkeit als vielmehr in der rechten

innern Einheitlichkeit desselben, und wirklich bildender Einfluß kann nur ausgeübt werden, wenn man die Schüler in bestimmten Gedankenkreisen zur Ruhe und Sammlung kommen läßt. Nun sind aber die Gedankenkreise, in denen die Volksschule die Jugend heimisch machen soll, im Verhältnis zu ihrer Leistungsfähigkeit schon so weit gezogen, daß man kaum versucht sein sollte, durch das Lesebuch noch fremde Elemente hineinzutragen. Vielmehr muß unter solchen Erwägungen der Gedanke sich zur Geltung bringen, daß man durch den Inhalt des Lesebuches dem im Schulunterricht zu verarbeitenden Lernmaterial dadurch dienstbar zu werden hat, daß es seine ganze bildende Kraft entfalten und dadurch zu fruchtbarer Einwirkung auf die Schüler kommen kann. Nach diesem Maßstab muß nicht bloß aller Stoff als ungeeignet für das Lesebuch erachtet werden, der das Gepräge des Wertlosen an sich trägt, sondern auch alles das, was dem Gesamtunterrichtsstoff gegenüber sich als fremdartig und darum als störend erweist.

Wenn der Inhalt des Lesebuches schon durch seine Stellung zum Schulunterricht im allgemeinen eine derartige Bestimmtheit erhält, so wird derselbe noch schärfer begrenzt durch die besondere Stellung, welche das Lesebuch zu einzelnen Unterrichtsgegenständen und zu dem aus ihnen zu erwerbenden Wissensmaterial einzunehmen hat. Diese Gegenstände sind die weltkundlichen Fächer oder die Realien. Es wird demnach betrachtet

II. Das Lesebuch in seinem Verhältnis zum Unterricht in den Realien.

§ 11.

Schon seit langer Zeit hat sich der Anspruch Geltung verschafft, daß in der Volksschule der Unterricht in den sogenannten weltkundlichen Lehrgegenständen (den Realien) Beachtung findet, und so wenig man befugt ist, diese Lehrgebiete einseitig und auf Kosten anderer zu bevorzugen, so wenig dürfen die berechtigten Forderungen des Lebens nach dieser Seite hin überhört werden.

Durch Abstammung und Erziehung, durch Besitz und Beruf finden wir uns als Glieder eines Gemeinwesens. Die Jugend soll zu dem Bewußtsein dieser gliedlichen Zugehörigkeit zu einem größeren Ganzen herangebildet werden, damit sie sich mehr und mehr als lebendiges Glied desselben fühlen und im späteren Leben als solches bewähren lernt. — Das Volk ist der Boden, in welchem die Lebenswurzeln des Einzelnen ruhen und aus dem sie fort und fort befruchtet werden. Die Schule hat deshalb die Aufgabe, die Fäden, welche den Einzelnen an sein Volk knüpfen, fester und fester zu machen. Ist es schon charakterlos, wenn eine Nation ihre herkömmliche Tracht verläßt und sich im Kostüm der Fremde gefällt, so ist es geradezu verächtlich, wenn ihr Nachwuchs die Geschichte ihrer Kämpfe, ihrer Thaten und Leiden, ihrer Freiheit und Selbständigkeit nicht

kennt, nicht versteht, nicht liebt und pflegt. Demnach muß die Jugend eingeführt werden in die Kenntnis ihres Vaterlandes und in die Geschichte ihres Volkes. Sie muß die Stätte kennen lernen, auf welcher das Volk geworden ist, was es ist, und den Entwicklungsgang, durch welchen es geworden ist, wie es ist. Sie soll hören von den guten und bösen Tagen, durch die ihr Volk hindurchgegangen ist, damit sie in dieser Erkenntnis Trost und Rat finden kann für die Zeiten des Unglücks, sowie Vorsicht und Mäßigung für die Tage des Glücks. Es sollen der Jugend vorgehalten werden die Thaten der Vorfahren, damit sie gereizt wird, „sich von dem Ruhm der Väter nicht überstrahlen zu lassen, oder, im umgekehrten Falle, die geerbte Schande auszulöschen durch besseres Thun." Durch solche in das Leben des Volkes einführende Betrachtung soll „Herz und Sinn der Schüler mit Liebe zum Fürsten und mit Achtung vor den Gesetzen und Einrichtungen des Vaterlandes" erfüllt werden. Und endlich sollen dieselben durch solchen Unterricht die Hand ahnen und erkennen lernen, welche die Geschicke der Völker leitet, und die Gewißheit der Gerichte, nach welchen die Sünde allezeit der Leute Verderben wird. Aus dem allen ergiebt sich auch für die Volksschule die hohe Bedeutung des Unterrichts in der Vaterlandskunde. Wird dieser seiner Bedeutung gemäß in Behandlung genommen, so sind in ihm zugleich die Anknüpfungspunkte für die Einführung der Schüler in die Betrachtung weiterer Gebiete des Völkerlebens gewonnen.

Wie die Jugend eingeführt werden muß in die Kenntnis der wichtigsten Vorgänge aus der Geschichte ihres Volkes, so muß sie auch die bedeutendsten Thatsachen in der Entwicklung derjenigen kirchlichen Gemeinschaft kennen lernen, der sie angehört, und mit der sie immer fester verbunden werden soll. Die evangelische Volksschule wird sich daher der Aufgabe nicht entziehen können, die Schüler mit hervorragenden Ereignissen aus der Geschichte „der Begründung des Christentums in Deutschland, der deutschen Reformation und mit Nachrichten über das Leben der evangelischen Kirche in unserer Zeit bekannt zu machen." („Allgemeine Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" § 16.)

Neben der Pflege des geschichtlichen Lehrstoffes hat die Schule die Jugend mit einer ersprießlichen Kenntnis der Natur auszurüsten. Diese stellt sich dem Kinde in den mannigfaltigsten Formen des Lebens dar, für deren Beachtung in ihm Neigung und Befähigung erweckt werden soll. Sie bietet dem Menschen ihre Gaben, die er in seinen Dienst nehmen kann und soll; sie tritt mit ihren Kräften ihm aber auch oft feindlich entgegen, so daß er sich vor ihnen schützen, ja sie bekämpfen muß. Deshalb soll ein zweckmäßiger Unterricht ihn zu einer verständigen Beherrschung befähigen, die ebensoweit entfernt bleiben läßt von selbstsüchtigem und rohem Frevel gegen die Geschöpfe Gottes wie von abergläubischer Furcht vor denselben. Aber damit ist's noch nicht genug. Er soll nicht bloß mit Verständnis ein Herrscheramt über ihre Kräfte und Geschöpfe üben lernen, sondern er soll durch die Betrachtung des Naturlebens auch die zarten Saiten seines Gemüts berührt fühlen, durch welche unter dem

Anschauen der Außenwelt im tiefen Grunde des Herzens das Lob dessen erklingt, der allen Geschöpfen Leben und Wesen giebt.

§ 12.

Die voraufgehenden Bemerkungen deuten in großen Umrissen die Aufgabe und das Ziel der Unterrichtsgegenstände an, die unter dem Namen „Realien" dem Lehrplan der Volksschule einverleibt worden sind. So allgemein diese Festsetzungen auch sind, so reichen sie für den Zweck der vorliegenden Arbeit doch aus. Zunächst lassen dieselben die Ansprüche erkennen, welche an den Unterricht auf diesen Gebieten gemacht werden müssen. Damit veranlassen sie aber auch zugleich eine Umschau nach den Mitteln, durch deren Anwendung die Lösung der Aufgabe ermöglicht wird.

Sowohl was den Schulbesuch, als was die Befähigung der Schüler und die auf die Schule einwirkenden häuslichen Verhältnisse derselben betrifft, arbeitet die Volksschule unter mancherlei Beengungen. Außer diesen allgemeinen Schwierigkeiten im Schulunterricht machen sich bei der Unterweisung in den Realien noch besondere Hemmnisse geltend.

In der einklassigen Volksschule sind für diese Lehrgegenstände nach den „Allgemeinen Bestimmungen" auf der Mittel- und auf der Oberstufe je sechs Stunden wöchentlich im Lektionsplan anzusetzen; die mehrklassige Volksschule kann unter besonders günstigen Umständen auf der Oberstufe diese Anzahl auf acht Stunden erhöhen; die Halbtagsschule sowie die Schule mit zwei Lehrern und drei Klassen hat sich auch in Bezug auf die in Rede stehenden Lehrgegenstände „nach Maßgabe des Bedürfnisses" einzurichten.

Mit diesen Festsetzungen ist allerdings gegen früher ergangene Anordnungen für den Unterricht in den Realien ein erweitertes Geltungsgebiet gewonnen. Gegenüber dem Umfange des sich darbietenden Lehrstoffes erscheint indes auch dieses erweiterte Zeitmaß immer noch so, daß es zu ernstem Besinnen über die Auswahl des in Behandlung zu nehmenden Lehrstoffes veranlaßt. Die allstündlich notwendige Wiederholung des früheren Pensums läßt nur einen verhältnismäßig kleinen Teil der Zeit für die Weiterführung des Unterrichts übrig. Dazu kommt, daß der häusliche Fleiß der Schüler wegen des Mangels an Lernmitteln für diese Gegenstände nur wenig beansprucht werden kann. Dies Letztere ist ein Übelstand, der sich auch in mehrklassigen Schulen geltend macht und auch in ihnen den Unterricht in den Realien erschwert. Zwar „können" nach § 31 der „Allgemeinen Bestimmungen" in diesen „besondere Leitfäden zur Anwendung kommen"; aber die faktischen Verhältnisse vereiteln in nicht wenigen Fällen die Ausführung dieses Gedankens. Diktate sind für den zu verfolgenden Zweck ein gefährliches Aushilfsmittel, weil durch Anwendung derselben der Flüchtigkeit beim Schreiben Vorschub geleistet wird. So sieht sich also die Volksschule beim Unterricht in den in Rede stehenden Lehrobjekten von verschiedenen Behinderungen beengt.

Dennoch aber dürfen diese Umstände ihr nicht ein Anlaß werden zum Aufgeben der durch berechtigte Forderungen des Lebens ihr zugemuteten Arbeit. Solche Hindernisse müssen vielmehr ein Antrieb sein zu einer ernstlichen Besinnung darüber, wie unter beengten Verhältnissen eine gute Frucht zeitigende Leistung zu stande gebracht werden kann.

Wenn die Erfolge wirklich befriedigende sein sollen, so wird die Schule ihr Ziel nicht in dem weiten Umfange des Lehrmaterials suchen dürfen. Leider ist dies ein Gedanke, dem gerade in Lehrerkreisen oft mit Mißtrauen begegnet wird, weil man in ihm ein Absehen auf Beschränkung der Bildung vermutet. Und doch ist es unzweifelhaft, daß nur durch seine Berücksichtigung erst die Möglichkeit gewonnen wird, an dem dargebotenen Stoffe die bildende Kraft zu entfalten, das Interesse für ihn zu beleben und damit den Schüler zu einer weiteren selbständigen Arbeit an seiner Ausbildung zu befähigen. — Da aber trotz einer zweckmäßigen Beschränkung des Umfangs immer noch ein für die Verhältnisse der Volksschule bedeutender Unterrichtsstoff übrig bleibt, so kommt es ferner darauf an, daß bei der Arbeit für diese Zwecke die Schule auf eine Konzentration ihrer Thätigkeit bedacht ist. Dieser Forderung gegenüber kommt in der Praxis noch lange nicht genug der Gedanke zur Geltung, daß die Pflege der Fertigkeiten in eine geordnete Verbindung zu bringen ist mit dem Erwerbe von Wissensstoff. Die Folge davon ist eine Zerfahrenheit in der Schularbeit, die den letzten und höchsten Zwecken derselben nicht förderlich sein kann, der gegenüber eine Sammlung also dringend not thut.

§ 13.

Ein Hilfsmittel für eine solche Sammlung auf den Unterrichtsgebieten der Realien kann das Lesebuch werden. Indem dasselbe dem Schüler dienstbar wird bei der Übung im Lesen und der Förderung in seiner sprachlichen Bildung, muß es ihm zugleich Unterstützung gewähren beim Erwerbe von Kenntnissen aus den weltkundlichen Lehrgegenständen, welche ihm die Schule zum Zwecke seiner Bildung zuzuführen hat; d. h. der den Aufgaben des Lese- und Sprachunterrichts gewidmete Lesebuchstoff muß zum Teil jenen Unterrichtsgebieten entnommen sein.

In der Lesebuch-Litteratur ist dieser Gedanke von jeher wirksam gewesen. Von der Zeit an, als man die Volksschule verpflichtete, der Jugend ein gewisses Maß realistischen Wissens anzueignen, hat auch derartiges Material Aufnahme in die Lesebücher gefunden. Aus verschiedenen Gründen ist dasselbe freilich bei vielen unliebsam geworden. Der eine Grund liegt in der Auswahl und Darstellung dieses Stoffes, der andere in der Art der Anwendung und Verwertung desselben. Nach beiden Seiten hin sind Bedenken oft genug gerechtfertigt. Wenn man den realistischen Stoffen des Lesebuches nicht die Stellung eines Lehrbuches

zuerkennen will; wenn man ferner realistischen Stoff, der überwiegend aus Namen und dürren Aufzählungen besteht, als ungeeignet für das Lesebuch erklärt, und wenn man endlich sich mit einer Benutzung solcher Stoffe nicht befreunden kann, die den Unterricht in den Realien durch bloßes Lesen derselben ersetzen will: so ist das vollkommen berechtigt.

Aus diesen begründeten Bedenken folgt aber nicht die Zustimmung zu manchen in betreff des Lesebuchinhalts sowie der Lesebuchbenutzung laut gewordenen Meinungen; zunächst nicht die Zustimmung zu der Meinung, die ihren Ausdruck in der Formel gefunden hat: „Das Lesebuch der Volksschule soll nur Litteraturbuch sein.“ Das Einverständnis mit dieser Anschauung wird schon erschwert durch die schwankende Abgrenzung des Ausdrucks „Litteraturbuch“. Wird derselbe in dem engsten Sinne gefaßt, so daß er ein Buch bezeichnet, in welchem nur Erzeugnisse der sogenannten schönen oder poetischen Litteratur vereinigt sind, so verengt er den Begriff des Schullesebuches in einer unzulässigen Weise. Wird er in dem weiteren Sinne verstanden, in welchem er eine Sammlung poetischer und prosaischer Schriftstücke bezeichnet, die alle nach Inhalt und Form mustergiltig sind, so ist gegen diese Forderung nichts einzuwenden, namentlich wenn sie unter Berücksichtigung der in § 9 gezogenen Grenzen erhoben wird. Nur hat es seine Schwierigkeit, im einzelnen Falle die Lesebuchstoffe in dieser Beziehung gerecht zu beurteilen; wenigstens ist diese Gerechtigkeit des Urteils in den Kämpfen um das Lesebuch nicht selten zu vermissen. Dieselben oder in ihrem Wesen sehr ähnliche Stoffe werden häufig ganz verschieden geschätzt, je nachdem sie in einem Lesebuch erscheinen, das unter der Devise „Litteraturbuch“ sich in die Schulwelt einführt, oder das mit dem bescheideneren Anspruch auftritt, sich im Schulunterricht neben der Pflege der allgemeinen Bildung auch dem Wissenserwerbe als Hilfsmittel darbieten zu wollen.

Es scheint hiernach, als ob in vielen Fällen die Verurteilung des realistischen Lesebuchstoffes viel mehr auf einem methodischen als auf einem sachlichen Bedenken beruhe. Und gegen das methodische Bedenken würde gewiß nichts einzuwenden sein, wenn es seine Begründung in der oben bezeichneten und verurteilten Praxis fände und finden müßte. Indes ist wohl zu bedenken, daß der Mißbrauch einer Sache den rechten Gebrauch nicht unzuläßig machen kann, und daß — wie später nachzuweisen sein wird — wohl eine Verwertung des realistischen Lesebuchstoffes möglich ist, die ebensowenig in eine Verkümmerung des Sprachunterrichts wie in eine Mechanisierung des weltkundlichen Unterrichts ausartet.

Abgesehen von den in § 12 angedeuteten Schwierigkeiten für einen durch das Lesebuch nicht unterstützten Unterricht in den Realien, ist die Verbindung zwischen diesem Unterricht und dem Lesebuche auch noch aus einem andern Grunde wünschenswert. Der erste Anlaß zur Einführung des Lesebuches in die Volksschule liegt in dem Gedanken, daß mittelst desselben die Schüler befähigt werden sollen für einen förderlichen Umgang mit Schriftschätzen. Je fleißiger nun solcher Umgang in der Schule vollzogen wird, je mehr die Schüler angehalten werden, auf diesem

Wege Gedanken zu sammeln, und je erkennbarer für sie der dadurch erzielte Gewinn ist: desto besser werden sie im späteren Leben den Verkehr mit Schriftschätzen pflegen, desto mehr werden sie auch vor einem der bloßen Gedankenlosigkeit dienenden Lesen bewahrt bleiben. Es sollte deshalb die Schule sich keine Gelegenheit entgehen lassen, die dazu dienen kann, den Wissenserwerb ihrer Schüler durch zweckmäßige Benutzung eines Buches zu unterstützen, also auch das Lesebuch beim Unterricht in den Realien zu geordneter Verwendung kommen zu lassen.

Bei einer solchen Verwertung des Lesebuches ist aber stets der Gedanke festzuhalten, daß dasselbe nur ein Hilfsmittel beim sachlichen Unterricht ist, und daß ein Hilfsmittel niemals die unterrichtliche Thätigkeit des Lehrers überflüssig machen soll. Demnach kann also auch das Lesebuch beim Unterricht in den Realien mit seinen diesen Gebieten angehörigen Stoffen niemals das verdrängen wollen, was der Lehrer durch sein unterrichtliches Wort zu leisten hat, und was durch Benutzung zweckmäßiger Veranschaulichungsmittel zur Verständlichmachung des Unterrichtsstoffes geschehen muß. Erst im Anschluß an diese Arbeiten kann das Lesebuch seine Helferdienste leisten, sofern es dem Schüler Gelegenheit bietet, den durch des Lehrers Wort ihm vorgeführten Inhalt nun auch in einer andern Darstellungsform anzuschauen und dadurch die gewonnene Erkenntnis zu vertiefen und zu befestigen. Wo durch die Verwendung des Lesebuches die vorhin bezeichnete Thätigkeit des Lehrers beseitigt wird, da verfällt dasselbe einem Mißbrauch.

§ 14.

Seitdem auch, selbst in der einklassigen Volksschule, dem Unterricht in den Realien eine erhöhte Stundenzahl zugewiesen worden ist, kann das Lesebuch unbehindert die seinem Wesen entsprechende Stellung zu diesen Lehrgegenständen einnehmen. Es wird dann da verwendet, wo es mit seinem Inhalt als Hilfsmittel zur „Belebung, Ergänzung und Wiederholung des Lehrstoffes dient, welchen der Lehrer nach sorgfältiger Vorbereitung anschaulich und frei darzustellen hat.“ (Allgemeine Bestimmungen vom 15. Oktober 1872, § 31). Es ist gewiß jedem Lehrer eine Freude, in den Händen seiner Schüler ein Buch zu wissen, dessen Inhalt den Unterricht ergänzen und seine Ergebnisse erhöhen kann. Für diejenigen Kinder, deren Verhältnisse ein weiteres in dieser Beziehung nicht verstatten, soll das Lesebuch solche Stellung einnehmen, und zwar auch, worauf es hier ankommt, durch seine Stoffe weltkundlichen Inhalts. Dasselbe hat nur eine noch größere Bedeutung als andere Bücher, weil es nicht bloß der ungeregelten, oft resultatlosen Privatlektüre verfällt, sondern einer unterrichtsmäßig geordneten Behandlung unterstellt wird. So gewinnt das Lesebuch also auch im weltkundlichen Unterricht eine beachtenswerte Stellung.

Ein Rückblick auf das bisher Gesagte läßt erkennen, welche Bedeutung das Lesebuch mit der zu ihm gehörigen Fibel für den Schulunterricht hat.

Wilh. Wackernagel spricht sich darüber folgendermaßen aus: Es ist „ein Lesebuch; denn durch dasselbe erlernt das Kind, wo nicht überhaupt zu allererst, so doch zuerst genauer und gründlicher die wunderbare Kunst, Laute, die sein Ohr gehört, in den Zeichen, die sein Auge sieht, wieder zu erkennen und diese sichtbaren Zeichen in hörbare Laute zurück zu verwandeln. Es ist ein Lesebuch; denn sofort gewährt es dem Kinde Gelegenheit, die frisch erworbene Kunst zu üben; mit Hilfe des Zauberschlüssels, den es ihm in die Hand gelegt, öffnet sich ihm eine Pforte nach der andern für die ersten ahnungsvollen und vielleicht auf die Lebenszeit hin entscheidenden Blicke und Tritte in das weite, reiche Gebiet der menschlichen Geistes- und Herzensbildung, wie ihm durch seine Benutzung auch das Verständnis und ein stets bewußterer Gebrauch der Muttersprache und der edleren Formen, in welche sich die Schriftsprache kleidet, aufgeht. Es ist ein Lesebuch; denn auch über jene ersten Einübungen hinaus wird noch jahrelang oft und viel, wird hauptsächlich und fast ausschließlich in ihm gelesen. Während das Kind mit seinem Lesen und Lernen bereits auch an die heilige Schrift und an das Gesangbuch der Kirche herantritt, bietet sich ihm der übrige Lehrstoff immer noch durch das Lesebuch und auch auf dessen Grunde dar, und hier empfängt es, als Ergänzung und Bekräftigung des unmittelbaren Wortes von Gott, auch die früheste Kunde von Gottes Offenbarungen in der Natur und in der Geschichte der Menschen. Und so hat das Kind jahrelang in dem Lesebuch die nachhaltigste Anregung zu alle dem, was noch der Greis von den Dingen dieser Welt und denen, die jenseit dieser Welt sind, denken und empfinden wird." — Diese Bedeutung des Lesebuches findet ihre Anerkennung in der ernsten Sorge, der man sich in den meisten Fällen bei der Auswahl seines Inhalts unterzogen hat.

So wichtig indes die Sorge für die Auswahl des Lesebuchstoffes ist, so reicht sie allein doch nicht hin, die Wirksamkeit desselben im Schulleben zu sichern. Für diesen Zweck muß noch ein weiteres Bemühen beansprucht werden. Das ist die ernste Besinnung darüber, **wie der mit Sorgfalt ausgewählte Lesebuchstoff in einer seiner Bedeutung entsprechenden Weise zu verwenden ist.**

Dieser Anspruch erhebt eine Forderung an den, dessen unterrichtlicher Pflege das Lesebuch anvertraut ist. Dasselbe bleibt zum großen Teil wirkungslos, wenn die auf seiner Grundlage zu vollziehende Arbeit nicht einer Lehrkraft zugewiesen ist, welche die Unterrichtsstufe, die es vertritt, vollkommen beherrscht, und die den Inhalt, den es bietet, in seinem Werte für diese Stufe zu würdigen vermag. Dazu aber reicht grammatisches Wissen und didaktische Fertigkeit allein nicht aus; dazu gehört pädagogischer Sinn, der im Geiste der Schüler und im Lesestoff zugleich zu lesen versteht; dazu gehört liebevolle Achtung vor dem inneren Leben der Jugend, das in einem bestimmten Verhältnis zum Lesestoff steht, sowie Pietät gegen die Geistesart derer, die in den Stoffen des Buches zu den Lesern sprechen.

Zweiter Abschnitt.

Von der Verwertung des Lesebuches im Unterricht.

A. Die Verwertung des Lesebuches im Leseunterricht.

I. Die Pflege der Lesefertigkeit.

§ 15.

Im Leseunterricht sollen die Schüler geübt werden, das in Schriftform vorhandene Wort durch den mündlichen Ausdruck darzustellen. Wer diese Verrichtung mit Geläufigkeit und Sicherheit ausführen kann, von dem sagt man: er besitzt Lesefertigkeit.

Obgleich der äußerliche Vollzug dieser Thätigkeit nicht der letzte und eigentliche Zweck des Lesens ist, so darf doch die Anleitung zu derselben und die Übung in ihr nicht gering geachtet werden; denn wer Willigkeit und Lust haben soll, lesend mit fremden Gedanken in Verkehr zu treten, dem darf die Übertragung nicht Schwierigkeiten bereiten: sonst unterläßt er am liebsten das Lesen, oder wenn er liest, so geschieht es ohne Erfolg für die Gedankenerwerbung. Auf den unteren Stufen des Unterrichts ist die Pflege der Geläufigkeit und Sicherheit sogar die Hauptsache im Leseunterricht, und die Herbeiführung des Verständnisses muß hier durch Mittel bewirkt werden, welche der Leseübung möglichst wenig Zeit rauben.

Aber auch auf den oberen Stufen des Unterrichts dürfen Übungen zur Förderung der Geläufigkeit und Sicherheit im Lesen nicht unbeachtet gelassen werden. Obgleich hier der schon in den §§ 10, 11, 12 und 13 gewürdigte Gedanke zur Geltung kommt, daß die Pflege des Lesens zugleich ein Mittel werden muß zur Erreichung anderweitiger Unterrichtszwecke, so darf durch die praktische Ausführung dieses Gedankens doch nicht alle Übung im Lesen um ihrer selbst willen beseitigt werden. Wenn das Lesen nur als Mittel betrachtet, also z. B. dem Erwerbe von Wissensstoff dienstbar gemacht wird, so kann es wegen der anderweitig an dem Lesestoff zu vollziehenden Arbeit verhältnismäßig wenig Zeit beanspruchen. Namentlich werden in diesem Falle die schwächeren Leser sehr leicht eine Benachteiligung erfahren, infolge deren die nur in einem spärlichen Maße erlangte Geläufigkeit im Lesen bald ganz verloren geht.

Dazu kommt, daß gerade noch einmal in den späteren Schuljahren selbst für fähigere Schüler eine Entwicklungsstufe eintritt, auf welcher die Sicherheit im Lesen gefährdet wird. Dies ist der Fall, wenn dieselben so weit gefördert sind, daß sie sich rasch in die Gedankengänge des Lesestoffes hineinfinden und von einem Teile des Gedankens auf die Fortsetzung desselben schließen können. Dann kommt sehr leicht ein Lesen zu stande, bei dem der Leser sich mit der Halbheit der Leistung begnügt, bei welchem er also die Genauigkeit verlernt, aus der allein Frucht beim Lesen erwachsen kann. Ein solches zum Teil auf dem Raten beruhendes Lesen ist der Tod alles guten Lesens. Darum also auch auf den oberen Stufen des Unterrichts fleißige Übung im fertigen und sicheren Lesen!

Man sollte meinen, es sei unter praktischen Schulmännern kaum nötig, diese Forderung hervorzuheben. Aber dennoch sind Stimmen laut geworden, welche der besonderen Übung in der Lesefertigkeit auf den oberen Stufen wenig oder gar keine Berechtigung zuerkennen. Und doch braucht zum Beweise dafür, wie notwendig diese Übung ist, nur hingewiesen zu werden auf die mangelhaften Leistungen, welche so oft zu Tage treten, wenn die Schüler von ihrer Befähigung zum Lesen an der Bibel, an dem Gesangbuch 2c. Gebrauch machen sollen. Oder es bedarf nur einer Erinnerung daran, daß vielen nach der Schulzeit die Neigung zum Verkehr mit Büchern abgeht, weil die während der Schulzeit erworbene Lesefertigkeit so gering war, daß ihre spätere Anwendung Schwierigkeiten bereitet.

§ 16.

Die Übung in der Lesefertigkeit wird durch das kursorische Lesen bewirkt. Die Hauptsache bei demselben ist das sichere und genaue Übertragen des geschriebenen Wortes in den lautlichen Ausdruck. Für die Vermittlung des Verständnisses und für die Bewirkung einer angemessenen Betonung wird nur das Notwendigste gethan. Einzelne eingestreute Fragen, kurze Zwischenbemerkungen oder das Vorlesen von seiten des Lehrers müssen beim kursorischen Lesen für diesen Zweck genügen. Besonders wichtig für die Erreichung des bei derartigen Leseübungen zu erstrebenden Zieles ist dies, daß die Kinder schon auf den untersten Stufen des Unterrichts an die größte Genauigkeit beim Lesen gewöhnt werden.

Wer dieses Ziel in den ersten Schuljahren unbeachtet läßt, der wird den dadurch für das Lesen angerichteten Schaden oft gar nicht, im günstigsten Falle nur mit großer Mühe wieder beseitigen können. Darum muß sich bei den Leseübungen der Kleinen neben jener Liebe, die sich nicht erbittern läßt, am Lehrer allezeit die Zähigkeit und Ausdauer geltend machen, welche nicht müde wird im Achthaben auf die kleinsten und unscheinbarsten Dinge. Da muß gewehret werden der Flüchtigkeit des Auges, welche sich mit der oberflächlichen und ungenauen Auffassung des Wortbildes begnügt, der Hast, welche ohne Beachtung der Interpunktionszeichen und des vom Lehrer angegebenen Tempos vorwärts drängt, der

Energielosigkeit, welche es zu keiner scharfen und genauen Ausprägung der Laute kommen läßt.

Auf den untersten Stufen des Unterrichts müssen außerdem gewisse Schwierigkeiten überwunden werden, welche die Eigentümlichkeit der deutschen Orthographie dem sicheren und fertigen Lesen entgegenstellt. Solche Schwierigkeiten bietet namentlich das Auftreten der Dehnungs- und der Schärfungszeichen in den Wörtern dar, da die Schüler dieselben von den Buchstaben zu unterscheiden haben, welche als Lautzeichen dienen, und in ihnen nur eine Andeutung für das dem voraufgehenden Vokal zukommende Zeitmaß erkennen dürfen.

Um dieser Zwecke willen ist es notwendig, daß in der Unter- und unter Umständen auch noch in der Mittelklasse die Schüler angehalten werden, das Lesestück zunächst silben- und wörterweise zu lesen; z. B. Mor—gen—stun—de—hat—Gold—im—Mun—de; sodann: Morgenstunde—hat—Gold—im—Munde. Dadurch wird bei schwachen Schülern die Sicherheit am besten geübt; fähigere lernen dabei sich an Genauigkeit gewöhnen. Und dem Schaden, welchen man von solchen Übungen für das sinngemäße Lesen befürchten könnte, wird dadurch vorgebeugt, daß man denselben Stoff bei der Wiederholung mit einer dem Sinne entsprechenden Betonung und Gliederung lesen läßt.

In der Oberklasse muß die vorhin bezeichnete Form der Leseübung zurücktreten. Damit aber wird nicht jede Übung in der Lesefertigkeit für überflüssig erklärt. Vielmehr ist es auch auf dieser Stufe von großer Wichtigkeit, daß in gewissen Stunden der Pflege der Lesefertigkeit Raum gegeben wird. Es kommt hierbei ganz besonders darauf an, daß die Schüler langsam und bedächtig lesen. Der Lehrer muß sich also wohl hüten, zur Hast und Eile anzutreiben, wenn der Leser vor einem Worte schweigend verweilt, weil die Übertragung in den mündlichen Ausdruck ihm Schwierigkeiten bereitet. Es ist viel besser, daß der Schüler nach längerem Besinnen das Wort richtig liest, als daß er zu raten anfängt.

Damit diese Leseübungen nicht in Widerspruch treten mit den übrigen im Leseunterricht zu verfolgenden Zwecken, so ist eine sorgfältige Auswahl und Anordnung des bezüglichen Übungsstoffes notwendig. Jedes Stück desselben muß in späteren Stunden wiederholt in Behandlung genommen werden, damit sein Inhalt für den Schüler fruchtbar gemacht und dann das sinngemäße Leben geübt werden kann.

Da die Pflege der Lesefertigkeit von der dem Leseunterricht zukommenden Zeit nur einen Teil beanspruchen kann, so ist es von großer Wichtigkeit, daß bei diesen Übungen die Schüler zu einer energischen Thätigkeit angehalten werden, damit jeder einzelne möglichst viel beschäftigt ist. Darum fordere der Lehrer die größte Achtsamkeit im stillen Nachlesen und suche deshalb durch disciplinarische Ordnung alles Zerstreuende abzuwehren, halte die Schüler fleißig an, vorkommende Fehler durch Aufheben der Hand — nicht aber durch Zwischensprechen — anzuzeigen, vermeide den Schlendrian des Reihelesens und fordere, wenn auch sonst als Regel

gelten muß, daß jeder Schüler einen ganzen Gedanken lesend darzustellen hat, Lässige mitunter auf, mitten im Satze fortzufahren.

II. Die Einführung in das Verständnis des Lesestoffes.

§ 17.

Wenn am Lesestoff die Lesefertigkeit geübt ist, so ist noch nicht alles geschehen, was durch denselben in der Schule erreicht werden soll. Der Schüler soll sich auch „erlesen", was er liest; d. h. er soll die in dem Lesestoff dargestellten Gedanken sich aneignen und durch die Aneignung des Inhaltes eines bestimmten Lesestoffes Neigung und Befähigung erhalten für den wirksamen Verkehr mit schriftlich dargestellten Gedanken überhaupt.

Sollen diese Ziele erreicht werden, so ist notwendig, daß der Schüler in den Worten des Lesestoffes den Inhalt erkennen lernt; er muß „vernehmen", was das geschriebene Wort sagt.

Dies Vernehmen des Inhalts ist nicht bei jeder Weise des Lesens vorhanden, wenigstens nicht in der erforderlichen Klarheit. Viele lesen, ohne daß für sie der Inhalt des Lesestoffes deutlich aus dem geschriebenen Worte heraustritt. Die dargestellten Gedanken ziehen zwar an der Seele vorüber, erlangen aber vor dem Bewußtsein des Lesenden keine für den Geist wirksame Bestimmtheit. So bleibt das Lesen häufig eine Verrichtung, die überwiegend die Augen und die Sprechwerkzeuge in Anspruch nimmt, den Geist aber leer ausgehen läßt.

Ein solches Lesen ist übler als die gänzliche Unterlassung des Lesens. Es versetzt den Geist in einen Mittelzustand zwischen Thätigkeit und Ruhe und wird dadurch Veranlassung, daß der Leser sich an einen oberflächlichen Verkehr mit Gedanken gewöhnt, welcher auf sein eigenes Denken und Urteilen einen nachteiligen Einfluß ausübt.

Die angeführte Erscheinung kann nicht befremdlich sein. Sie hat einmal ihren Grund in der Eigentümlichkeit der Thätigkeit, die der Leser zu vollziehen hat. Der Inhalt, welchen derselbe auffassen soll, ist durch das geschriebene Wort dargestellt. Dies hat, wie schon an einer anderen Stelle erwähnt worden ist, keine von den Unterstützungen, durch welche das gesprochene Wort dem Hörer Aufmerksamkeit und Empfänglichkeit abnötigt. Und an diesem geschriebenen Worte sind, wenn es gelesen wird, vom Leser fast gleichzeitig drei Thätigkeiten auszuüben:

1. muß er den schriftlichen Ausdruck in den mündlichen übersetzen;
2. muß er den Sinn dessen auffassen, was er in den mündlichen Ausdruck übertragen hat, und
3. muß er die Gedanken, welche er auf diese Weise gewinnt, mit vorhergehenden und nachfolgenden Gedanken in Verbindung setzen.

Dies ist eine Aufgabe, die so viel Ansprüche an den Leser macht, daß man sich nicht wundern darf, wenn sie in vielen Fällen nur unvollkommen gelöst wird.

Zu diesen Schwierigkeiten, welche in der Verrichtung des Lesens überhaupt liegen, kommen für Kinder noch besondere. Bei ihrer sprachlichen Armut und Unbeholfenheit müssen viele Ausdrücke, viele Redewendungen, viele Formen für die Gestaltung und Verbindung von Sätzen ihnen fremd erscheinen. Des für Kinder nach dieser Seite hin Unverständlichen ist mehr, als man oft glaubt; ihre Thätigkeit beim Lesen ist also auch stärker gehemmt, als man oft voraussetzt. Außerdem führt die zu lesende Darstellung den Schülern nicht selten einen Inhalt vor, welcher ihrem Erkenntniskreise fern liegt, welchen sie darum mit ihrem Wissensbesitz nicht in Verbindung bringen können, welchen sie mit ihrem Denken deshalb auch nicht zu durchdringen vermögen. Wo das aber nicht geschieht, da kann von einer sicheren Auffassung des Inhaltes und von einer erfolgreichen Aneignung desselben nicht die Rede sein.

Hiernach macht sich eine besondere unterrichtliche Bemühung notwendig, welche dazu hilft, daß der beim Lesen zu verfolgende Zweck erreicht wird. Diese Bemühung bezeichnet man mit dem Ausdruck: „Einführung in das Verständnis.“

§ 18.

Die Weise solcher unterrichtlichen Einwirkung läßt sich nicht in einer unter allen Umständen anwendbaren Regel darstellen. Gerade bei Ausübung dieser Thätigkeit tritt der Lehrer auf ein Gebiet, auf dem sich seine Bedachtsamkeit und sein Geschick einerseits für die Behandlung des Unterrichtsstoffes und andererseits für die Einwirkung auf den Schüler zu bewähren hat. Eine methodische Belehrung in dieser Angelegenheit kann daher nur die Notwendigkeit der Einwirkung und im allgemeinen ihre Art zur Erkenntnis bringen, nicht aber eine auf schablonenmäßige Nachahmung berechnete Anweisung sein wollen.

Das Wesentliche bei der Einführung in das Verständnis besteht darin, daß die am Lesestoff und am Schüler vorhandenen Hindernisse beseitigt werden, welche die Auffassung des dargestellten Inhalts erschweren oder wohl gar unmöglich machen. Es kommt also darauf an, daß einerseits der Lesestoff verständlich gemacht, und daß andererseits der Schüler durch veranlaßte, geleitete und unterstützte Denkthätigkeit zur Aufnahme des Inhalts angeregt und befähigt wird.

Die hierdurch erforderte Arbeit ist eine solche, welche das Lesen und den Leseunterricht erst zum vollen Einfluß kommen läßt, die also eine sorgfältige Berücksichtigung verdient. Namentlich der Lehrer der Volksschule hat sehr häufig mit Lesern zu thun, denen gegenüber die Frage aus Apostelgeschichte 8 gerechtfertigt ist: „Verstehest du auch, was du liesest?“ — Er darf nicht warten, bis die erforderliche Hilfe von ihm erbeten wird; denn er würde in sehr vielen und sehr dringlichen Fällen vergeblich warten. Er muß sich vielmehr leiten lassen von der rechten Lehrerliebe, die dem Unverständigen gern zum Verständnis verhilft, und von der rechten Lehrerweisheit, die sorgsam ermißt, wo, in welchem Um-

fange und mit welchen Mitteln Unterstützung zu gewähren ist, damit er zur rechten Zeit und in der rechten Weise seine Helferdienste eintreten lasse.

Art und Weg dieser Hilfeleistung sind eben so mannigfaltig, wie der Stoff und sein Verhältnis zur Erkenntnis des Schülers mannigfaltig sind. Im folgenden sind solche Wege und Gänge beschrieben. Die Auswahl derjenigen, welche in jedem einzelnen Falle beschritten werden müssen, ist von der Eigentümlichkeit des Lesestoffes und von der Hilfsbedürftigkeit des Lesers abhängig.

§ 19.

1. Das Vorlesen von seiten des Lehrers.

Dadurch, daß ein Lesestück gut vorgelesen wird, erhält der Schüler einen oft sehr wirksamen Eindruck vom Inhalt desselben. Gutes Lesen macht durch Pausieren an den betreffenden Stellen die Gliederung der Darstellung erkennbar, hebt durch Betonung diejenigen Wörter hervor, welche die Hauptvorstellungen enthalten, läßt Gedanken, welche eine besondere Beachtung beanspruchen, deutlich aus den Nebengedanken heraustreten und bahnt dem Inhalt, indem es denselben durch den Leseton zu dem ihm angemessenen Ausdruck kommen läßt, den Zugang zum Denken und Empfinden des hörenden Schülers.

„Gut gelesen," sagt Thilo, „ist mehr als halb erklärt und allemal besser als schlecht, breit und mangelhaft erklärt. Gemeiniglich aber läßt der Lehrer, wenn er es überhaupt mit dem Lesen recht ernstlich meint, zehn Schüler sich versuchen, läßt sie die Sache verderben, ihr Ohr für das Richtige gegenseitig verstimmen, die Lust sich verleiden. Er läßt die Schüler auf Lesefehler lauern, anstatt auf Leseschönheiten achten und hören, wie oft genug in dieser Absicht die Fragen an die Schüler ergehen: Wer hat einen Lesefehler bemerkt? Oder: Welche Fehler sind vorgekommen? — Nach meinem bescheidentlichen Erachten heißt dies die Pferde hinter den Wagen spannen, die Zeit verlieren und nicht ans Ziel kommen."

Solche Mißgriffe sind also sorgfältig zu vermeiden. Ebenso sorgfältig ist aber auch darauf zu achten, daß das Vorlesen von seiten des Lehrers in der rechten Weise geschieht. In vielen Fällen würde es nicht das geringste Stück der Vorbereitung sein, wenn der Lehrer sich zu solchem Dienst recht bedachtsam zurüstete. Gutes Vorlesen ist eine Leistung, deren Gelingen man nicht dem Zufall überlassen darf. Dasselbe setzt nicht bloß die vollständige Bekanntschaft mit dem Inhalt des Lesestoffes voraus, sondern auch die Vertrautheit mit den Mitteln, durch welche dieser zu dem ihm angemessenen Ausdruck kommt.

So sehr auch im vorhergehenden dem Vorlesen das Wort geredet worden ist, so kann es doch nicht als das einzige Mittel erachtet werden, das für die Eröffnung des Verständnisses in Anwendung zu bringen ist. Zwar hat es nicht an Stimmen gefehlt, welche jede weitere Arbeit am Lesestoff nicht bloß für überflüssig, sondern sogar für nachteilig erklären;

diese Meinung stützt sich jedoch auf Voraussetzungen, zu welchen in vielen Fällen die Berechtigung fehlt.

Wenn der Lehrer vorliest, so kann er nichts weiter thun, als den Inhalt durch das zu seinem Ausdruck gewählte Wort in möglichster Treue zur Darstellung zu bringen. Wo nun dies Wort an und für sich dem Schüler unverständlich ist, da wird es durch das Vorlesen allein nicht verständlich; und wo der Inhalt dem Erkenntniskreise des Schülers fern liegt, da kann die Lücke zwischen ihm und dem Lesestoff durch dieses Mittel allein nicht ausgefüllt werden. Deshalb begleitet den Lehrer bei seinem Vorlesen auch nicht immer von seiten der Kinder „die Gefaßtheit des Geistes, das Wort zu vernehmen“, nicht „die heilige Stille, in der allein beobachtet und erfahren werden kann“, sondern sehr oft nur jene Passivität, welche es höchstens bis zu einer oberflächlichen Berührung durch den vorgelesenen Inhalt kommen läßt. Je weniger aber diese Wirkung für den beabsichtigten Zweck genügen kann, um so notwendiger wird eine weitere Bemühung um die Verständlichmachung des Lesestoffes. Diese besteht in der Zergliederung. Zu ihrer Grundlage hat dieselbe jedoch immer die Vorführung des zu behandelnden Stoffes durch das Vorlesen von seiten des Lehrers.

§ 20.

2. Die Zergliederung.

Wer einen Gegenstand zergliedert, der zerlegt ihn in seine Glieder, d. h. in die durch seinen Organismus bedingten Bestandteile. Zergliederung ist demnach Teilung eines Ganzen; aber nicht jede Teilung ist Zergliederung. Wenn bei der Teilung es nur darauf abgesehen ist, Stücke eines Ganzen zu gewinnen, ohne daß dabei auf den im Wesen des zu teilenden Gegenstandes begründeten Zusammenhang der Teile gesehen wird, so mag man ein solches Bemühen Zerreißung, Zerschneidung u. s. w. nennen; Zergliederung ist es nicht.

Das für eine Zergliederung an dieser Stelle vorauszusetzende Ganze ist eine sprachliche Erscheinung: entweder eine ganze Darstellung oder ein einzelner Satz oder ein einzelner Begriff.

1. Mag die Darstellung z. B. einen stattgehabten Vorgang erzählen, oder mag sie einen Gegenstand beschreiben, oder mag sie in abhandelnder Weise Urteile und Gedanken über einen Gegenstand oder über einen Vorgang zum Ausdruck bringen: immer wird sich das Ganze als aus Teilen bestehend erkennen lassen. Innerhalb dieser Teile macht sich ein Unterschied geltend zwischen wichtigen und weniger wichtigen Gedanken. Diese verschiedenen Teile stellen sich in einer durch ihren Inhalt und durch die Zwecke der Darstellung bedingten Anordnung dar, wodurch der Gedankenausdruck eine architektonische Gliederung erhält. — Wer dem Leser zur Erkenntnis dieser Eigentümlichkeiten einer sprachlichen Darstellung verhilft, der fördert das Verständnis derselben. Wie die Wahrnehmung

eines Objektes der sinnlichen Anschauung erst dann vollkommen ist, wenn dessen Einzelheiten in ihrer Verbindung und in ihrem gegenseitigen Verhältnis aufgefaßt sind, so ist auch die Auffassung eines Gedankenganzen erst vollendet, wenn sein Bau und sein inneres Gefüge sich der Erkenntnis erschlossen hat.

Beispiel. „Es ist ja, Herr, dein Geschenk und Gab' Leib, Seel' und alles, was ich hab' in diesem armen Leben. Damit ich's brauch' zum Lobe dein, zu Nutz und Dienst dem Nächsten mein, woll'st mir dein Gnade geben."

In der vorstehenden Darstellung sind zwei Hauptglieder zu unterscheiden, nämlich 1. das Bekenntnis: Leib, Seel' und alles, was ich hab' in diesem armen Leben, ist Gottes Geschenk und Gabe; 2. die Bitte: Gieb mir, Gott, deine Gnade. Dieser Bitte schließt sich als ein ihr zugehöriges Glied die Angabe des Grundes zu derselben an: damit ich Leib, Seele und alles, was ich habe in diesem armen Leben, gebrauche a. zum Lobe Gottes und b. zu Nutz' und Dienst des Nächsten.

Daß durch die Darlegung dieser Gliederung in dem vorliegenden Gedankenganzen Hilfe geleistet wird zur Eröffnung des Verständnisses, ist leicht ersichtlich, wenn damit auch nicht alles erreicht werden kann, was für dasselbe erforderlich ist. Zu den weiteren notwendigen Zuthaten gehört z. B. noch der Nachweis, wie jeder den Leib, die Seele und alles, was er hat in diesem armen Leben, gebrauchen muß, damit es Gott zum Lobe und dem Nächsten zu Nutz' und Dienst gereiche; doch ist dieser Nachweis nicht Aufgabe der Zergliederung.

Die Mittel, durch deren Anwendung dem Schüler die Gliederung einer Darstellung zur Erkenntnis gebracht werden kann, sind verschieden. Es giebt Lesestoffe, an denen die Hauptgruppen der Gedanken schon einem Blick auf die äußere Anordnung des Stoffes — in den Absätzen — erkennbar werden. Bei anderen Darstellungen ergiebt sich die Erkenntnis der Gliederung erst aus einer unterrichtlichen Behandlung derselben. Eine wesentliche Hilfe für diesen Zweck wird schon geleistet, wenn der Lehrer beim Vorlesen die Glieder durch recht bemerkbare Pausen andeutet. Außerdem muß aber auch oft noch eine genauere Betrachtung des Inhalts hinzutreten. Hierbei kommt es darauf an, daß der Lehrer den zum Verständnis gebrachten Inhalt der einzelnen Gedankengruppen zusammenfaßt und die zusammenfassende Darstellung wiederholentlich aussprechen läßt. Endlich wird es sehr wirksam sein, wenn bei dem darauf folgenden Lesen durch eingeschobene Fragen, welche auf den Inhalt der einzelnen Gruppen hinzielen, die Schüler immer wieder auf die Gliederung aufmerksam gemacht und wenn sie angeleitet werden, die einzelnen Gedankengruppen mit besonderen Überschriften zu versehen. Solche Aufgaben und Fragen sind z. B. für das vorstehende Beispiel folgende: Gebt an, was wir Gott bekennen! Sprecht die dem Bekenntnis angeschlossene Bitte aus! Gebt den Grund zu dieser Bitte an! — Oder: wie lautet der Teil, in welchem wir Gott etwas bekennen? Wie lautet die angeschlossene Bitte? Weshalb bitten wir Gott um seine Gnade?

2. Wie für eine ganze Darstellung die Zergliederung notwendig wird, so auch in vielen Fällen für den einzelnen Satz, sei er ein einfacher oder ein zusammengesetzter. Das Verständnis des Satzes ist von verschiedenen Bedingungen abhängig: zuerst davon, daß der Leser die Bedeutung der Wörter weiß, aus denen der Satz besteht; zweitens davon, daß er die Glieder desselben so auf einander bezieht, wie sie der Darsteller auf einander bezogen haben will; endlich davon, daß er das Verhältnis begreift, in welchem die Mitteilung sowohl zum Sprechenden als zu ihm, dem Auffassenden, steht, und daß er den Inhalt der einzelnen Mitteilung in seiner Verbindung mit vorausgehenden und nachfolgenden Gedanken erkennt. Es soll das verdeutlicht werden an dem Satze: „Fühl' in des Thrones Glanz die hohe Wonne ganz, Liebling des Volks zu sein!" — Soll der Hörer oder der Leser den Inhalt dieses Satzes verstehen, so ist zunächst nötig, daß er die Bedeutung der Ausdrücke „fühl'", „Thrones Glanz", „Wonne" 2c. weiß. Ist das nicht der Fall, so müssen dieselben erklärt werden. (Vergl. § 23.) Aber das entweder schon von vorn herein vorhandene oder durch den Unterricht herbeigeführte Wortverständnis reicht für das Verständnis des ganzen Satzes nicht aus. Der Hörer oder der Leser muß auch begreifen, daß „fühl'" eine Aufforderung enthält, welche der Sprechende an den Angeredeten richtet; er muß wissen, was zu „fühl'" unmittelbar gehört („die hohe Wonne"); er muß ferner wissen, daß der Satz „Liebling des Volks zu sein" sich dem Ausdruck „Wonne" anschließt, und er muß endlich erkennen, welche Beziehung das Glied „in des Thrones Glanz" zu „fühl'" hat.

Vor dem gebildeten Sprachbewußtsein vollziehen sich diese Auffassungen sehr rasch; aber für Kinder bereiten solche Forderungen oft große Schwierigkeiten. Die Formen, durch welche im Hochdeutschen Satzglieder und Sätze zu einer Einheit verbunden werden, sind sehr oft abweichend von den Formen, deren man sich in der Mundart bedient. Die Folge davon ist, daß die Beziehung der Satzglieder und der Sätze zu einander nicht immer richtig erkannt wird. Häufig ist auch ein Satz mit vielen Nebenteilen versehen, so daß der Leser in die Gefahr kommt, einzelne derselben unbeachtet zu lassen. Dies hat zur Folge, daß die Erkenntnis vom Inhalt unvollständig bleibt. Endlich kann die Darstellung Sätze enthalten, deren Verständnis dem Leser Schwierigkeiten macht, weil durch Einschiebungen oder durch eine ungewöhnliche Wortfolge deren Glieder eine ihm nicht geläufige Anordnung erhalten haben. — Alles das sind Umstände, welche eine unterrichtsmäßige Einwirkung zur Herbeiführung des Verständnisses erforderlich machen. Diese Einwirkung besteht in der Zergliederung. Durch dieselbe werden die Sätze in ihre Teile zerlegt; die Aufmerksamkeit des Lesers wird auf die einzelnen Teile hingelenkt; die durch Zwischensätze getrennten Teile größerer Satzganzen werden in ihrer Verbindung erkennbar gemacht; schwierige Fügungen werden aufgelöst und in leichtere verwandelt, und endlich wird der Leser auf diese Weise angeregt, das Gedankenverhältnis der Sätze unter einander wahrzunehmen.

Beispiel. „Am Anfang schuf Gott Himmel und Erd'. Auf daß dein Thun gedeihlich werd', fang's an mit dem, wer du auch bist, der alles Dinges Anfang ist."

Von wem ist in dem ersten Satze etwas ausgesagt? — Was ist von Gott ausgesagt? — Im zweiten Satze ist eine Anrede enthalten. Wer ist angeredet? — Welcher Satz sagt, daß jeder angeredet ist? — Was wird in dieser Anrede jedem, wer er auch sei, geraten? — Wer ist alles Dinges Anfang? — Mit wem soll also jeder sein Werk anfangen? — Weshalb soll jeder sein Werk mit Gott anfangen? —

Es bedarf wohl kaum der Erinnerung, daß durch solche Zerlegung eines Satzes nicht alles bewirkt wird, was zur Herbeiführung des Verständnisses erforderlich ist. Dieselbe ist für die meisten Fälle nur ein einleitendes Verfahren, dem sich noch manches anzuschließen hat. An dem vorliegenden Beispiel müßte, wenn das vollständige Verständnis erreicht werden sollte, noch nachgewiesen werden, wie wir unser Werk mit Gott anfangen, und daß ein solcher Anfang das Gedeihen desselben zur Folge hat. Das letztere ist aber nicht Aufgabe der Zergliederung, sondern der Erläuterung und des Beweises.

Dem Lehrer der Volksschule kann nicht dringend genug geraten werden, daß er seine Aufmerksamkeit darauf richtet, ob ein zur Betrachtung vorliegender Satz einer Zergliederung bedarf. Nicht selten wird sich ergeben, daß das Bedürfnis in einem größeren Maße vorhanden ist, als man voraussetzte. Ich habe alljährlich bei Präparandenprüfungen die Erfahrung machen müssen, daß Sätze aus häufig gesungenen Volksliedern vollkommen unverständlich geblieben waren, weil man diese erste Bemühung um ihr Verständnis unterlassen hatte. Viele Prüflinge habe ich z. B. vergeblich nach dem Inhalt folgenden Satzes gefragt: „Daß für die Freiheit meine Väter starben, das deuten, merkt es, meine Farben an"; er wurde deshalb auch beim Sprechen bis zur Sinnlosigkeit entstellt, namentlich oft in folgender Lesart gebracht: „Daß für die Freiheit meine**r** Väter starben" 2c.

Bogumil Goltz erzählt in seinem „Buch der Kindheit": „In der Deklamationsstunde hörte ich Schillers „Ritter Toggenburg" nie anders von meinen Kameraden beginnen, als so: „Rittertreue Schwesterliebe", statt: „Ritter, (Komma) treue Schwesterliebe widmet euch dies Herz" 2c. Da die Jungen, wie gesagt, „Ritter" und „treue" in ein Wort zusammenzogen, so nahm ich dafür, daß der Ritter sprach, und mußte somit ganz tiefsinnig und unglücklich werden, wie ein Ritter in demselben Atem von seiner Rittertreue und von seiner Schwesterliebe reden darf."

Ich füge wegen der Wichtigkeit der in Rede stehenden Angelegenheit den vorstehenden Beispielen noch einige hinzu, die mir auf höheren Stufen des deutschen Unterrichts die Notwendigkeit für die Anwendung des zergliedernden Lehrverfahrens bekundet haben.

In dem „Lied von der Glocke" geht an der Stelle:

„Noch zuckend, mit des Panthers Zähnen,
zerreißen sie des Feindes Herz"

die energische Wirkung des Ausdrucks verloren, wenn das Wort „zuckend" in seiner Beziehung zu „Feindes Herz" (das noch zuckende Herz des Feindes) unbeachtet bleibt, oder der Gedanke wird zerstört, wenn es in äußerlicher Auffassung als adverbiale Bestimmung mit „zerreißen" in Verbindung gebracht wird.

Eine ähnliche Verschleierung oder Mißverständlichkeit des Inhalts wird veranlaßt, wenn in dem „Auferstehungslied" von Klopstock in der zweiten Strophe an der Stelle:

„Der Herr der Ernte geht
und sammelt Garben,
uns, ein, die starben"

die richtige Beziehung des Wortes „uns" nicht herbeigeführt wird. In fünf vor mir liegenden Gesangbuch-Ausgaben enthält nur eine (das „evangelisch-lutherische Gesangbuch der Provinz Schleswig-Holstein) die zur richtigen Auffassung der Stelle führende Interpunktion, nach welcher das Wort „uns" als Apposition zu „Garben" gekennzeichnet wird, während alle übrigen diesen Hinweis unterlassen und dadurch entweder den bildlichen Ausdruck „Garben" in seiner Bedeutung verwischen oder zu einer sinnentstellenden Beziehung des Wortes „uns" als Terminativ zu „sammeln" veranlassen.

Und endlich in der oft als Citat gedanken- und sinnlos gebrauchten Stelle aus „Don Carlos":

„Der
in seines Nichts durchbohrendem Gefühle
so dazustehen sich verdammt" ꝛc.

wird die sinnentstellende Auffassung veranlaßt durch Mangel an Erkenntnis des Zusammenhanges des Ausdrucks „seines Nichts" als genitivisches Attribut zu „durchbohrendem Gefühle" (in dem durchbohrenden Gefühle seines Nichts, d. h. in dem durchbohrenden Gefühle, das veranlaßt wird durch die Erkenntnis seines Nichtsseins, seiner Nichtigkeit).

Diese Anführungen, die jeder Lehrer aus seiner eigenen Praxis gewiß reichlich durch Beiträge vermehren kann, mögen genügen, um die Wichtigkeit der Satzzergliederung für die Gewinnung des Verständnisses darzuthun.

Bei der hier gemeinten Zergliederung der Sätze ist wohl zu beachten, daß dieselbe eine logische, d. h. eine auf den Inhalt gerichtete, nicht aber eine grammatische, d. h. eine auf die zum Ausdruck dienende Sprachform gerichtete ist. Die grammatischen Kunstausdrücke werden also bei derselben vermieden. Es wird demnach bei der Zergliederung eines Satzes nicht nach dem Subjekt, nach dem Prädikat, nach dem Objekt, nicht nach Personal-, Zahl- und Modusformen u. s. w. gefragt, sondern nach dem Gegenstande, von dem etwas ausgesagt wird, nach dem Inhalt der Aussage, nach den Umständen und Bedingungen, unter denen die Aussage gilt, u. s. w. — Bei der Ausführung der Zergliederung sind folgende Gesichtspunkte zu beachten: Größere Satzganze werden zunächst in die einzelnen Sätze zerlegt, aus denen sie bestehen. Ist dies geschehen, so kann nach Bedürfnis jeder einzelne derselben wieder zergliedert werden.

Es wird dabei zuerst dasjenige Glied erfragt, welches für den Inhalt das wichtigste ist; die übrigen treten nach ihrer Abhängigkeit von demselben hinzu. Auf diese Weise erhalten die Glieder bei den Antworten zwar oft eine andere Reihenfolge, als sie in der gegebenen Fassung des Satzes haben; aber in dieser neuen Reihenfolge wird ihre innere Verbindung dem Leser erkennbar, und diese Verbindung bleibt ihm auch deutlich, wenn beim Lesen der Satz wieder in seiner ursprünglichen Form vernommen wird.

3. Endlich kann die Zergliederung noch an dem einzelnen Begriff zur Anwendung kommen. Das Verständnis eines Lesestoffes ist nicht allein abhängig von der Erkenntnis der Gedankengruppierung und von dem Verständnis der Gliederung in den Sätzen, sondern auch von der Bekanntschaft mit den im Satze vorhandenen einzelnen Begriffen. Oft sind dieselben so inhaltreich, daß der Leser sich nicht aller der Merkmale bewußt wird, durch deren Zusammenfassung sie entstanden sind. Ist das aber nicht der Fall, so muß auch das Verständnis des ganzen Satzes, in welchem sie enthalten sind, unvollkommen bleiben. Diesem Mangel wird abgeholfen, indem die im Begriffe zusammengefaßten Merkmale durch Zergliederung auseinandergelegt werden. Das Objekt derselben ist also ein einzelnes Wort, an dem aber nicht die Ausdrucksform, sondern der Inhalt in Betracht gezogen wird. Das Wort wird also nicht in seine sprachlichen Bestandteile, sondern der Begriff wird in seine Merkmale zerlegt.

Beispiel: „Geiz ist die Wurzel alles Übels.“

Das Verständnis dieses Satzes ist nicht bloß davon abhängig, daß der Leser das Verhältnis der Aussage zum Gegenstande der Rede erkennt, auch nicht bloß davon, daß er den in der Aussage enthaltenen bildlichen Ausdruck versteht, sondern auch davon, daß er sich des Inhalts bewußt wird, der im Gegenstand der Rede (in dem Worte „Geiz“) ausgedrückt ist. Da dies häufig nicht der Fall sein wird, so ist für diesen Zweck durch Zergliederung des Begriffes Hilfe zu leisten. Der Schüler muß demnach auf bestimmte Erscheinungen hingewiesen werden und an diesen die Merkmale wahrnehmen lernen, aus deren Zusammenfassung jener Begriff entstanden ist. Dahin gehört an dem vorliegenden Beispiel 1. das übermäßige Streben oder Verlangen nach etwas, insonderheit nach Geld und Gut; 2. das Festhangen an diesem Besitz; 3. die ungebührliche Freude an demselben nur um seiner selbst willen und nicht um der Zwecke willen, die mit dem Besitz erstrebt werden könnten.

§ 21.

Wenn der Schüler die Gedankengruppierung einer Darstellung oder das Gliedergefüge eines Satzes oder die Inhaltsfülle eines Begriffes erkennen soll, so darf er nicht bei dem ersten Eindruck verharren, der ihm durch das Vorlesen oder das Vorerzählen zugeführt worden ist. Seine Erkenntnis muß sich des Einzelnen bemächtigen; er muß also seine rezeptive Haltung dem Lesestoff gegenüber verlassen und an demselben thätig werden. Bei Ausübung dieser Thätigkeit bedarf er einer Leitung von seiten des Lehrers.

Das Mittel für solche Leitung ist die **Frage**. Durch sie wird der Schüler dem Inhalt des Lesestoffes gegenüber nicht bloß zum Denken gereizt, sondern er wird auch in die Ordnung des Denkens hineingeführt, die bei Abfassung der dargestellten Gedanken obgewaltet hat. Zwar denkt der Lehrer dem Schüler vor und weist durch seine Frage ihm die einzuschlagende Gedankenrichtung an; aber er nötigt ihn auf diese Weise auch, seinen Gedanken und damit den Gedankengängen des Lesestoffes zu folgen. So löst sich nach und nach vor dem geistigen Auge des Schülers die Darstellung in ihre Gedankengruppen auf; so entfalten die einzelnen Gedanken ihre Glieder und lassen deren Beziehung zu einander erkennen; so eröffnen die einzelnen Begriffe einen Einblick in die Fülle der in ihnen zusammengefaßten Merkmale.

Aus dem Angeführten ergiebt sich, daß die Zergliederung einen wirksamen Einfluß haben muß auf das Verständnis eines durch die Sprache dargestellten Gedankeninhaltes, und daß sie deshalb in vielen Fällen und namentlich für die Einführung schwächerer Schüler in das Verständnis oft ganz unerläßlich ist. Und doch ist die ungeschickte Anwendung dieses Unterrichtsverfahrens Anlaß geworden zu Bedenken gegen dasselbe.*) Diese Be-

---

*) Ein Beispiel von ungeschickter und mißbräuchlicher Anwendung der Satzzergliederung (des Konstruierens) läßt **Jeremias Gotthelf** (Bitzius) in seiner Schrift „**Leiden und Freuden eines Schulmeisters**“ vom Helden derselben darstellen. Peter Käser teilt in dem Kapitel: „Wie ich Schulmeister lerne auf die alte Mode“ darüber folgendes mit: „Das Konstruieren war die Hauptsache; man übte es in der Kinderbibel. Der Lehrer machte darauf aufmerksam, daß von einem Punkte zum anderen wenigstens ein Zeitwort sei, d. h. ein Wort, welches angebe, in welcher Zeit etwas geschehen sei. Dieses Wort nun müsse man vor allen anderen aufsuchen. Er ließ einen Satz lesen, oder, wie er sagte, bis zu einem Punkte. Dann fragte er nach dem Zeitwort. Oft riet die ganze Reihe Schüler alle Wortklassen durch, ehe sie das Rechte trafen. Hatte man dieses einmal, so wurde weiter gefragt: wer? wessen? wem? wen? was? von wem? wann? wie? wo? und wie die W. alle heißen. Wenn man alle Wörter abgefragt hatte, so war man mit dem Satz fertig. **Der Sinn der Worte, der Inhalt des Gelesenen** 2c. **wurde nie erklärt.**“

An einer anderen Stelle beschreibt Käser seine eigenen Versuche im Konstruieren mit folgenden Worten: Wo ich stand, ging und arbeitete, hatte ich das Konstruieren im Kopf. Ich konnte die meisten biblischen Geschichten auswendig; daher konnte ich mich allenthalben beschäftigen. So heißt es z. B. in der zweiten Geschichte N. T.: „Um jene Zeit befahl der Kaiser Augustus, daß alle Einwohner Palästinas aufgeschrieben würden.“ Nun suchte ich das Zeitwort, fand es aber gewöhnlich lange nicht. Endlich probierte ich mit: befahl. Es befahl! wer befahl? wer der befahl? der Kaiser Augustus befahl: was befahl er? um jene Zeit. Ja das war nicht recht. Ich sann lange und fand endlich, daß ich fragen müsse, um alle Worte ordentlich zu bekommen: wann befahl der Kaiser Augustus? Um jene Zeit befahl der Kaiser Augustus. Und was befahl der Kaiser Augustus um jene Zeit? Daß, befahl der Kaiser Augustus um jene Zeit. Was? daß, befahl der Kaiser Augustus um jene Zeit? Daß würden. Was: daß würden, befahl der Kaiser Augustus um jene Zeit? Daß aufgeschrieben würden, befahl der Kaiser Augustus um jene Zeit. Daß wer aufgeschrieben würde, befahl um jene Zeit der Kaiser Augustus? Daß alle Einwohner Palästinas aufgeschrieben würden, befahl der Kaiser Augustus um jene Zeit. O wenn ich einen solchen Satz zu Ende gebracht hatte, wie glücklich war ich dann!

denken sind aber nur der Überschätzung und der mißbräuchlichen Anwendung gegenüber haltbar. Als einleitendes Verfahren bei der Einführung in das Verständnis wird die Zergliederung immer wirksam sein. Und wenn der Lehrer die Schüler anhält, daß sie jeden vom Ganzen abgelösten Teil immer wieder mit dem Hauptgliede verbinden und auf diese Weise die Teile in ihrer Einheit überschauen, so ist mit der Anwendung der Zergliederung keineswegs die Zerstörung des Totaleindrucks einer Darstellung verbunden. Eine Blume verliert nicht an Schönheit, wenn man nach allgemeiner Anschauung derselben ihre einzelnen Teile aufmerksam betrachtet, um dann aufs neue das Gesamtbild aufzunehmen. Nur wer die Blume mit roher Hand zerpflückt, beraubt sie ihrer Schönheit.

Durch das Vorlesen und durch die Zergliederung kann nicht alles das geleistet werden, was zur Einführung in das Verständnis einer sprachlichen Darstellung erforderlich ist. Zwar wird durch das Vorlesen ein Totaleindruck vom Inhalt derselben und durch die Zergliederung eine Hervorhebung des Einzelnen aus dem Ganzen herbeigeführt; aber diese beiden Wirkungen sind nicht in allen Fällen ausreichend, um das Verständnis zu sichern.

Es kann nach dem Vorlesen und nach der Zergliederung noch sehr viel an dem Verständnis des Lesestoffes fehlen. Derselbe kann den Leser in Gedankenkreise einführen, die ihm bisher verschlossen gewesen sind, oder er kann den Inhalt in einer Darstellungsform darbieten, in welcher derselbe nicht ohne weiteres erkannt wird. Das sind Behinderungen für das Verständnis, welche nicht durch Vorlesen und durch Zerlegung des Stoffes in seine Gedankenglieder überwunden werden können. Oder der Lesestoff kann wenigstens einzelne Sätze enthalten, deren Wahrheit der Leser nicht einsieht. Auch in diesem Falle wird das Verständnis nicht durch bloßes Vorlesen und durch Zergliederung erreicht. Oder endlich können einzelne Ausdrücke im Lesestoff vorkommen, deren Bedeutung nicht auf dem Wege der Zergliederung zu eröffnen ist. Alle diese Umstände machen also noch eine besondere Einwirkung auf den Lesestoff notwendig, wenn der Schüler in das Verständnis desselben eingeführt werden soll. Diese besteht in der Erklärung.

§ 22.

3. Die Erklärung oder Erläuterung.

Die Erklärung oder Erläuterung hat mit der Zergliederung den Zweck gemein. Durch beide unterrichtliche Thätigkeiten soll entweder das fehlende Verständnis eines durch die Sprache zum Ausdruck gebrachten Inhalts herbeigeführt oder das unvollkommene Verständnis desselben vervollkommnet werden. Verschieden sind die beiden Thätigkeiten in den Mitteln, welche bei ihrer Ausübung angewandt werden.

Erklären heißt in seiner wörtlichen Bedeutung so viel wie klar machen. Nach dem Sinne, in welchem das Wort hier gebraucht wird,

bezieht sich diese Thätigkeit auf einen in dem sprachlichen Ausdruck dargebotenen Inhalt, der für die Erkenntnis deutlich gemacht werden soll. Erläutern heißt in seiner wörtlichen Bedeutung so viel wie lauter oder klar, d. h. lichterfüllt, lichtdurchdrungen machen. Das Wort bezeichnet also eine Thätigkeit, durch welche das, was erkannt werden soll, erkennbar gemacht wird durch etwas, das Licht darüber verbreitet. Während die Zergliederung die herbeizuführende Erkenntnis nur durch Zerlegung des Objekts in seine Bestandteile bewirkt, erstrebt die Erklärung dieses Ziels durch Hinzuthun dessen zu dem Objekt, was dasselbe aufhellen und also erkennbar machen kann. Dieses Erhellende muß entweder vom Erklärer selbst hinzugethan werden, oder die Erklärung knüpft an eine bereits im Schüler vorhandene Erkenntnis an, von der aus Licht auf das fällt, was klar gemacht werden soll.

Das für die Erklärung an dieser Stelle vorauszusetzende Objekt ist eine sprachliche Erscheinung: entweder eine ganze Darstellung oder ein einzelner Satz oder ein einzelnes Wort.

1. Zu solchen ganzen Darstellungen, die eine besondere Einwirkung zum Zwecke der Erklärung oder Erläuterung notwendig machen, gehören zunächst diejenigen, welche den Leser in Gedankenkreise einführen, die ihm fremd sind, für deren Verständnis sich in seiner Erkenntnis also wenig oder gar keine Anknüpfungspunkte darbieten. Dies ist z. B. der Fall bei solchen lyrischen Dichtungen, welche aus ganz individuellen Erlebnissen und Zuständen hervorgegangen sind, und die daher im letzten Grunde dem Verständnis des Lesers so lange verschlossen bleiben, bis die Quelle der zum Ausdruck gebrachten Gedanken und Empfindungen ihm bekannt geworden ist. Diese Stoffe machen es demnach durch die Eigentümlichkeit ihres Inhalts notwendig, daß eine Hilfe für die Auffassung desselben dargeboten wird. Diese Hilfe besteht darin, daß durch erklärende Zuthaten Gesichtspunkte für die Betrachtung eröffnet werden.

Stoffe dieser Art sind z. B. die Gedichte „Schloß Boncourt“ von Chamisso und „Die Wacht am Rhein“ von Schneckenburger.

Zu solchen Darstellungen gehören ferner diejenigen, in denen der Inhalt in einer künstlichen Einkleidung vorgeführt wird, wie dies z. B. bei der Fabel und bei der Parabel der Fall ist. Dieselben machen es namentlich durch die Eigentümlichkeit der Darstellungsform notwendig, daß Hilfe geleistet wird für die Gewinnung ihres Verständnisses. Dazu genügt nicht, daß der Leser bloß den Wortsinn auffaßt, sondern er muß angeleitet werden, durch denselben hindurch zu dem Gedankenkern zu dringen. Das erklärende Verfahren hat ihm also behilflich zu sein, daß er in der Hülle den dargestellten Gedanken erkennt, ihm demnach den Standpunkt anzuweisen, von dem aus die in der Darstellung mitgeteilten Vorgänge zu betrachten sind, damit für ihn der Gedanke aus der verhüllenden Einkleidung heraustritt. — Man sagt von einem Krämer: „er legt seine Ware aus,“ wenn er dieselbe so vor den Augen der Käufer ausbreitet, daß diese zum Kaufen angereizt werden. Ähnliches hat der

Erklärer jenen Stoffen gegenüber zu thun. Die zur Darstellung der allgemeinen Wahrheit dienende Hülle muß so auseinander gelegt werden, daß in ihr der Gedankeninhalt erkennbar wird. Den Ausgangspunkt der Betrachtung bilden also die erzählten Thatsachen und Vorgänge. Dieselben werden aber nicht um ihrer selbst, sondern um des in ihnen zur Erscheinung kommenden allgemeinen Gedankens willen der Auffassung dargeboten und der Erklärung unterworfen.

2. Wie die ganze Darstellung oft einer erklärenden Zuthat bedarf, so in nicht seltenen Fällen auch der einzelne Satz. Durch das Vorlesen und durch die Zergliederung kann zwar schon, wie an bezüglicher Stelle nachgewiesen worden ist, viel für die Gewinnung des Verständnisses geschehen; aber das auf diese Weise herbeigeführte Verständnis ist doch nicht immer ausreichend. Der Satz kann z. B. eine Behauptung aussprechen, deren Zulässigkeit der Leser nicht einsieht. In diesem Falle muß die aufgestellte Behauptung auch in ihrer inneren Wahrheit nachgewiesen werden, wenn die Erkenntnis eine genügende sein soll. Für diesen Zweck empfiehlt sich die Anwendung folgender Mittel:

a. Der Hinweis auf Beispiele aus dem Erfahrungskreise des Lesers oder auf geschichtliche Vorgänge, in denen der ausgesprochene Gedanke sich bewahrheitet. Von der Erkenntnis des Einzelnen, in dem das Allgemeine sich darstellt, muß auf diese Weise der Schüler zum Verständnis des Allgemeinen kommen.

Beispiel: „Geiz ist die Wurzel alles Übels."

Dieser Satz gewinnt zunächst an Verständlichkeit durch die Zergliederung, infolge deren die richtige Aufeinanderbeziehung der Glieder „Geiz", „Wurzel" und „Übel" gesichert wird. Nächst der Zergliederung wird die Erklärung der Ausdrücke „Geiz", „Wurzel" und „Übel" erforderlich. Ist das Verständnis derselben herbeigeführt, so kann immer noch viel an dem Verständnis des Ganzen fehlen, nämlich die Überzeugung davon, daß die Aussage des Satzes sich wirklich mit dem Satzgegenstand verbinden läßt; also die Erkenntnis der Wahrheit, daß aus dem Geiz Übel hervorgehen. Für diesen Zweck nun wird die Nachweisung der Wahrheit an einzelnen Beispielen erforderlich.

b. Unter Umständen kann es für die Erklärung eines Gedankens wirksam werden, wenn der Lehrer denselben in einer anderen als der gegebenen Fassung ausspricht. Mancher Gedanke, der dem Schüler in dem vorliegenden Ausdruck unverständlich ist, ist ihm vielleicht schon in einer anderen Verbindung klar geworden. Tritt nun der bereits zur Erkenntnis gekommene Gedankenausdruck zu dem zu erklärenden hinzu, so wird der letztere dadurch für das Verständnis aufgehellt. Es wird auf diese Weise für die Erklärung des Gedankens dasselbe erreicht, was für die Erläuterung eines einzelnen Wortes dadurch bewirkt wird, daß man dasselbe durch ein ihm sinnverwandtes ersetzt.

Beispiele: „Gott läßt wohl sinken, aber nicht ertrinken."

Der Inhalt dieses Satzes kann dem Leser einmal dadurch klar gemacht werden, daß seine Wahrheit an einzelnen Beispielen nachgewiesen wird. Hat

aber der Leser die Wahrheit, welche derselbe darstellt, schon in einem anderen Ausdruck erkannt, so kann zum Zwecke der Erklärung dieser bereits zum Verständnis gekommene Ausdruck dem zu erklärenden hinzugefügt werden. Als ein solcher erklärender Zusatz könnte für das aufgestellte Beispiel folgende Liedstrophe benutzt werden:

„Sollt' es gleich bisweilen scheinen,
als ob Gott verließ die Seinen,
o so glaub' und weiß ich dies:
Gott hilft endlich doch gewiß."

3. Soll der Leser eine sprachliche Darstellung verstehen, so ist auch erforderlich, daß er den Inhalt des *einzelnen Wortes* erkennt. Ein solches Verständnis des einzelnen Wortes kann nicht so häufig vorausgesetzt werden, als es oft geschieht. Die sprachliche Befähigung derjenigen Kinder insonderheit, welche der Volksschule zugewiesen werden, giebt in dieser Beziehung Anlaß zur größten Vorsicht. Es braucht zur Begründung dieses Gedankens nicht nur daran erinnert zu werden, daß die Kinder außerhalb der Schule meist mundartliche Formen hören und selbst gebrauchen; der Mangel an Wortverständnis wird auch noch durch andere Umstände hervorgerufen.

Bei dem stetigen Gebrauch der Wörter ist mit der Zeit die Erkenntnis ihres ursprünglichen Sinnes verloren gegangen, so daß man sich der Anschauung, welche den abgeleiteten Bedeutungen des Wortes zu Grunde liegt, oft nicht mehr bewußt wird. Auf diese Weise sind viele Wörter der Sprache gleichsam zu toten Zeichen erstarrt und haben daher die Kraft des lebendigen Eindrucks und des Anreizes zur Vergegenwärtigung ihres Inhalts verloren. Es sei hier z. B. an folgende Ausdrücke erinnert: *entfallen*, *verheeren* (= wie durch ein Heer vernichten), *etwas ablehnen*, *abschlagen*, *an etwas beteiligt sein*, *sich erbauen*, *außer sich sein*, *in sich sein* (bei Claudius), *in sich gehen*, *sich etwas angelegen sein lassen*, *sich etwas einfallen lassen*; *unbegreiflich*, *heilsam* rc.

Das Verständnis des Wortes wird ferner erschwert, wenn in einer Darstellung Ausdrücke vorkommen, mit denen nur in abgegrenzten Landstrichen ein bestimmter Sinn verbunden wird (die sogenannten Provinzialismen); z. B. *Bereitschaft* (= Gerätschaft*), *Karst* (= Hacke), *Sodbrunnen* (= offener Brunnen), *Hauderer* (= Mietsfuhrmann), *Urständ* (= Auferstehung), *Samstag* (= Sonnabend), *Lei* (= Sorte; [z. B. in der Gegend am Bodensee: „eine Lei Äpfel; sonst ist das Wort nur noch üblich mit voraufgehenden Zahlwörtern; z. B. einerlei, mancherlei, vielerlei rc.])

Das Verständnis des Wortes wird auch behindert, wenn in einer Darstellung Ausdrücke vorhanden sind, die aus dem gegenwärtigen Wort-

---

*) Luther schon gebraucht dies Wort zur Bezeichnung alles dessen, was für den Gebrauch zugerüstet ist, und benennt damit z. B. Geräte, Werkzeuge, Vorräte rc. (Apostelgesch. 27, 19).

schatz der Sprache entweder verschwunden sind, oder die jetzt in einer anderen Bedeutung gebraucht werden wie früher; z. B. arg (= schlecht, böse), ärgern (= arg machen, zum Bösen verführen), verargen (= zum Argen deuten), beschicken (= bestellen, Ordnung bringen), fahren (= gehen, reisen, ohne Angabe der Weise, wie dies geschieht), Beilage (= anvertrautes Gut [2. Macc. 3, 15; 2. Timoth. 1, 12]), Gedinge (= Mietswohnung [Apostelgesch. 28, 30]), Leumund (= lautes Gerede, Gerücht), Mut (= Sinn; [z. B. bei Schenkendorf: „drob zürnet ihm des Königs Mut ꝛc.]), Narreteiding (= Narrengeschwätz [Eph. 5, 4]), fast (= sehr [1. Mos. 12, 14; 17, 2]), endelich (= schnell, hurtig [Luc. 1, 39]).

Die Unverständlichkeit oder die Mißverständlichkeit des Ausdrucks wird auch dadurch veranlaßt, daß unsere Sprache in ihrem Wortschatz nicht wenig solcher Wörter hat, welche durch Um- oder Verbildungen fremdsprachlicher sowohl wie ursprünglich deutscher entstanden und in dieser Umgestaltung undeutsam geworden sind. Es sei hier nur auf folgende Wörter verwiesen: Abenteuer, Armbrust, Blankscheit, Felleisen, Meltau, Rundteil, Schwager, Vielfraß, Vormund.

Abenteuer hat weder eine Verbindung mit „Abend“ noch mit „teuer“ und wird nur durch eine unrichtige Schreibung mit diesen Wörtern in einen scheinbaren Zusammenhang gebracht. Luther schreibt noch „Ebenteuer“, andere „Aventure“, d. h. das, was kommt. Diese Schreibweisen stehen der Abstammung des Wortes — von adventura — näher. Ebensowenig hat Armbrust einen Zusammenhang mit den Wörtern „Arm“ und „Brust“; das Wort ist vielmehr lateinischen Ursprungs — von arcubalista. Blankscheit ist entstanden aus dem französischen Wort planchette. Felleisen ist eine Umdeutung des französischen Wortes valise (Aufbewahrungsstock). Meltau (nicht Mehltau) ist gebildet aus mel (= Honig) und Tau. Rundteil hat seinen Ursprung in rondel. Schwager (als Bezeichnung des Postillons) ist entstanden aus chevalier. Vielfraß heißt eigentlich „Fialfraß“ — (norwegisch) — d. h. Bergbewohner. Vormund ist ein aus dem lateinischen Wort mundium entstandener, der Rechtssprache angehöriger Ausdruck. Dies Wort bezeichnet das gesetzliche Recht des Vaters über seine Familie, womit zugleich die Vertretung vor Gericht verbunden war. Der, welcher die Mundschaft hatte, besaß auch das Bestimmungsrecht über den, der seiner Mundschaft unterstellt war; er durfte deshalb das Weib nach seinem Willen vermählen, wem er wollte. Das Mädchen wurde vom Bräutigam gekauft, und der Preis, den er dafür zahlte, hieß der munstscaz, d. h. der Mundschatz. Auf diese Weise wurde die Tochter von der angeborenen Mundschaft des Vaters frei gemacht, also gefreiet.

Als Beispiele von Wörtern deutschen Ursprungs, welche durch Umbildungen in ihrer Verständlichkeit verdunkelt worden sind, mögen folgende genannt werden: Aberglaube (= Überglaube, falscher Glaube), Aberwitz (= schlechter, falscher Witz), Argwohn (eigentlich: Argwahn = böser Wahn oder Glaube), Beispiel (= Beirede, nebenher gehende Rede),

Bernstein (= Brennstein), Eberesche (= Aberesche oder falsche Esche), Eichhorn und Eichhörnchen (= Eicher); fronen und frönen (= einem Herrn dienen), Frondienst (= Herrendienst), Fronleichnamsfest (= Fest des Leichnams des Herrn), Hagestolz, entstanden aus hagastalt, welches Wort den jüngeren Sohn des hofbesitzenden Vaters bezeichnete, der, da nach germanischem Rechte nur der älteste Sohn den Hof erbte, mit einem kleinen (eingefriedigten) Ackerstück (hac) abgefunden wurde. Weil dieser Besitz ihm nicht die Gründung eines eigenen Hausstandes gestattete, so überließ er denselben oft gegen eine geringe Entschädigung dem ältesten Bruder und lebte in dessen Hause, ohne eine Ehe einzugehen; Hühnerauge (= hörnin Auge oder hornartiges Hautgebilde), Leichdorn (= hornartige Hautverhärtung, welche die Gestalt eines Dornes hat), Leinwand (zusammengesetzt Lein = Linnen und Wand = Kleid; z. B. bei Uhland: „die haben mir als Zins gebracht vierfältig Tuch zur Wat" (Klein Roland); leken oder löcken (in intransitiver Bedeutung = springen, mit den Füßen ausschlagen [Ps. 29, 6; Apostelgesch. 9, 5]), frohlocken (= in Frohsinn oder Freude springen), Laster (nicht von Last, sondern von lastar = das die Ehre Schändende; z. B. bei Luther: „mit allerlei Lügen und Laster überschüttet"), lästern (= die Ehre schädigen), Quecksilber (flüssiges, gleichsam lebendiges Silber), Quickborn (= Leben spendender, labender Brunnen), zwar (= so wahr; z. B. bei Luther in der Erklärung der fünften Bitte).

Eine Schwierigkeit für das Wortverständnis erwächst auch daraus, daß manche Ausdrücke in einem doppelten Sinne gebraucht werden; ich erinnere z. B. nur an die Wörter bloß, eitel, Elend, fromm, Gemach, verwesen.

Bloß (= unverhüllt, unbedeckt), aber auch bei derselben Schreibung (= ohne daß etwas hinzukommt, also sinnverwandt mit „allein" oder „nur"). Eitel (= inhalt- oder wertlos), aber auch (= „nichts als" oder „nur"); z. B. bei Luther im fünften Hauptstück: „Das Wort: „Für euch" fordert eitel gläubige Herzen". Elend (entstanden aus alilanti = fremdes Land; z. B. beim Liederdichter: „heimfahren aus dem Elend ins rechte Vaterland"; aber auch als Bezeichnung eines unglücklichen, beklagenswerten Zustandes). Fromm (= wacker, brav, tapfer); z. B. in „ein frommer Landsknecht", oder bei Schiller: „Ein frommer Knecht war Fridolin"; dann aber auch in der Bedeutung von „gottesfürchtig" und „von einem in diesem Sinne entsprechenden Wandel"; z. B. ein frommer Mann, ein frommes Leben; ferner auch = mild, gütig, wohlthätig; z. B. in dem Liede von Joh. Heermann: „O Gott, du frommer Gott" 2c. Gemach (= Hausraum, Hausstand); aber auch Gemächlichkeit, Behaglichkeit; z. B. in dem Sprichwort: „Klein Gemach — groß Gemach"; als Adverb = ruhig, langsam. Verwesen (= aufhören zu sein; aber auch = etwas verwalten).

Endlich wird das Verständnis des Wortes in manchen Fällen auch dadurch beeinträchtigt, daß Ausdrücke nicht in ihrem eigentlichen, sondern

im bildlichen Sinne gebraucht werden; z. B. Arm für Macht, Auge für Aufsicht, Herz für Gesinnung, golden für schön, wertvoll u. s. w.*).

Diese Anführungen sind hinreichend, um darzuthun, daß die auf das Verständnis des Lesestoffes abzielende Bemühung oft zunächst darauf ausgehen muß, eine Bekanntschaft mit der Bedeutung des Wortes hervorzubringen. Wird dies unterlassen, so darf man sich nicht wundern, wenn die Kinder bei dem ihnen eigenen Bedürfnis, mit den gelesenen Wörtern einen Sinn zu verbinden, zu falschen Meinungen über die Bedeutung des Wortes kommen. Es liegt dies in der Eigentümlichkeit der Kindesnatur. Kinder haben gegen alles für sie Unverständliche eine eben solche Abneigung, wie gegen alles Tote, das in der Hülle des Lebendigen ihnen erscheint. Sie legen deshalb den ihnen unverständlichen Ausdrücken lieber einen ihrer eigenen Anschauungsweise und Erkenntnis entsprechenden Sinn bei, als daß sie mit Wortleichen verkehren.

§ 23.

Die Mittel, welche zur Gewinnung des Wortverständnisses angewandt werden können, ergeben sich aus der Art, wie durch das Leben in oft unbeabsichtigter Weise das Kind an dem Wortschatz seiner Sprache bereichert wird. Dies geschieht besonders auf zwei Wegen: einmal, indem es **zugleich** mit der Erkenntnis eines Gegenstandes, eines Vorganges, eines Zustandes 2c. in Bekanntschaft versetzt wird mit dem diesem Inhalt zukommenden Wortausdruck; zweitens, indem es einen ihm unverständlichen Wortausdruck in seiner Verwandtschaft mit einem anderen, ihm bereits bekannten erkennt. Hieraus ergeben sich für die Einführung in das Wortverständnis folgende unterrichtliche Maßnahmen, die je nach der Eigentümlichkeit des in Betracht zu nehmenden Wortes in Anwendung zu bringen sind:

a. Der Lehrer verweise den Schüler auf den Gegenstand, den das zu erklärende Wort bezeichnet, oder auf ein Abbild desselben, (sinnliche Veranschaulichung des Wortinhalts);

oder er beschreibe den Gegenstand, den das zu erklärende Wort bezeichnet (geistige Veranschaulichung des Wortinhalts);

oder er mache den Ausdruck verständlich, indem er die Inhaltsfülle desselben erklärend auseinanderlegt. — Mit solchen Erklärungen ist aber keineswegs das Aufstellen einer Definition gemeint. Eine solche macht nichts anschaulich; sie führt vielmehr von dem Eindruck ab, welchen die konkrete Anschauung hervorruft. Sie nützt nur dem, der das Einzelne schon in seinen Unterschieden kennt. Einen angehenden Schüler aber von der Definition aus in die Sache führen wollen, wäre wenigstens auf der Unter- und Mittelstufe der Volksschule eine nicht zu duldende Unterrichtsweise. Es kommt vielmehr darauf an, das Kind dahin zu führen, daß es die in Betracht kommenden Merkmale eines Gegen-

*) Vergl. Richter, „Beiträge zur Formenlehre der Poesie" S. 45—57.

standes zunächst einzeln wahrnehme, erkenne und dieselben dann in seinem Denken zusammen- und unter den Ausdruck fassen lerne, um dessen Verständnis es sich handelt. So hören die Wörter auf, „leere Nester zu sein. In einem jeden giebt es dann für einen zum Wahrnehmen und Denken angeleiteten Schüler etwas Lebenswirkliches zu fassen und zu fangen." — Ein Beispiel von der Wirkungslosigkeit des entgegengesetzten Verfahrens giebt Goethe in seinem „Götz von Berlichingen", wenn er in dem Gespräch zwischen Götz und seinem kleinen Sohn Karl diesen das wohleinstudierte Wort sprechen läßt: „Jaxthausen ist ein Dorf und Schloß an der Jaxt, gehört seit zweihundert Jahren den Herren von Berlichingen erb- und eigentümlich zu", ohne daß derselbe wußte, der Herr von Berlichingen sei sein Vater und Jaxthausen sein Wohnort.

b. Der Lehrer bringe das dem Schüler unverständliche Wort in eine Verbindung mit Ausdrücken, deren Bedeutung demselben bereits bekannt ist. Dies kann geschehen:

aa. Indem er für den zu erklärenden Ausdruck einen ihm dem Sinne nach verwandten setzt und den Schüler darauf aufmerksam macht, daß beide Ähnliches bedeuten. Zwar ist die auf diese Weise gewonnene Erkenntnis von dem Wortinhalt nicht die vollkommen ausreichende; denn es muß der Schüler zu diesem Zwecke auch noch den Unterschied eines Ausdrucks von dem ihm dem Sinne nach verwandten erkennen lernen. Jedenfalls aber wird durch ein solches Verfahren eine annähernde Erkenntnis des Inhalts erworben. Beispiele § 22, 3.

bb. Indem er den zu erklärenden Ausdruck in seinem sprachlichen Zusammenhange mit einem anderen erkennen läßt. Dies geschieht bei den abgeleiteten Wörtern durch Hinweisung auf die Wurzel oder auf den Stamm des Wortes. Solcher Hinweis ist in vielen Fällen geeignet, den Sinn desselben zu erschließen. Die Spinne z. B. heißt so, weil sie spinnt, die Heuschrecke vom Springen auf dem Heu (schrecken = springen). Nachtigall bezeichnet den des Nachts gellenden oder singenden Vogel; Specht ist der spähende, Habicht der habende und haben wollende Vogel. Bote stammt von bieten, Trieb und Trift von Treiben, Tugend von taugen, Geschäft von schaffen, Gestalt von stellen, Durst von dürre, strack von strecken, Scholle ist die im Niederfall schallende Erde, Schober das durch Schieben Entstandene, Hag ist eingehegtes Land, Hecke das, was einhegt oder einfriedigt, Heckthor ein Thor, das zur Einhegung dient. Dankbar ist der, welcher Dank bringt, furchtsam der, welcher Neigung zur Furcht hat, Zweig, Zwilling, Zwist hängen zusammen mit zwei. Nachbar ist = Nahebauer 2c.

Wie der Inhalt abgeleiteter Wörter verdeutlicht wird durch Hinweisung auf diejenigen Sprachformen, in denen ihre Bedeutung gleichsam wie im Keime beschlossen liegt, so geschieht dies bei den zusammengesetzten durch die Auflösung derselben in ihre Grund-

bestandteile. Viele Vorstellungen nämlich lassen sich weder durch die Biegungsformen eines Wortes noch durch die Bildung von Zweigformen deutlich genug bezeichnen; es bedürfte dazu also der Einkleidung derselben durch einen ganzen Satz. Um nun aber diese Art des Ausdrucks wegen der ihr eigenen Breite zu vermeiden, läßt man oft zwei sonst getrennte Vorstellungen und ebenso die zu ihrer Bezeichnung dienenden Ausdrücke zu einer Einheit zusammentreten. So entstehen die zusammengesetzten Wörter, durch deren Anwendung der sprachliche Ausdruck bei aller Kürze sich die erforderliche Deutlichkeit bewahrt.

Die Mundarten zeigen viel weniger Trieb zu solchen Bildungen, als das Hochdeutsche. Deshalb ist der Inhalt der zusammengesetzten Wörter in vielen Fällen den an die mundartlichen Formen gewöhnten Kindern nicht sogleich erkennbar. Die Erkenntnis wird jedoch erwirkt durch Auflösung derselben in ihre Grundbestandteile; z. B. ein Friedensbote ist ein Bote, welcher Frieden bietet (verkündet); Einback ist das einmal Gebackene, Zwieback das zweimal Gebackene; Eimer von „ein“ und „bören“ (tragen) ist ein Gefäß mit einem Griff, Zuber (niederdeutsch töver) ein Gefäß mit zwei Griffen zum Tragen; ein Taubstummer ist ein Stummer, der stumm und zugleich taub ist.

Aus dem Vorhergehenden ist ersichtlich, wie wichtig die Beachtung der Wortbildung — also sowohl der Ableitung wie der Zusammensetzung — für die Einführung in das Verständnis des Wortes ist. Ein Wort wird für uns nur dann wirklich lebendig und bedeutungsvoll, wenn wir nicht nur die gebräuchliche Bedeutung, sondern auch seine Abstammung aus der Wurzel kennen, und wenn wir seinen Inhalt auf den Wurzelbegriff zurückzuführen vermögen; sonst bleibt es für uns ein totes Zeichen ohne inneres, lebendiges Verständnis. Deshalb müssen die Schüler fleißig geübt werden, ein Wort mit Rücksicht auf seine Entstehung zu betrachten. Gelegenheit dazu findet sich schon bei den Übungen im Wortlesen. Die meisten Fibeln enthalten Sammlungen von Wörtern, welche mit Rücksicht auf ihre Bildung zusammengestellt sind. Dieselben sind nicht bloß dazu da, daß sie von den Schülern gelesen werden, sondern an ihnen sollen dieselben auch Gelegenheit finden zur Übung in der Wortforschung, d. i. in dem Aufsuchen der Wortbedeutung. Sobald der Schüler nur erst einige derselben unter Anleitung und Beihilfe des Lehrers hat betrachten lernen, wächst die Neigung und das Geschick zur selbständigen Ausrichtung dieser Arbeit sehr rasch. Er lernt bei den Wörtern sinnend verweilen und findet Freude an dem Erkennen ihres Inhalts. Nur ist mit solchen Übungen, zu denen auch später das Lesebuch reichlich Gelegenheit bietet, nicht gemeint, daß unfruchtbare und spielerische Versuche angestellt werden sollen zur Auffindung von Wurzeln, die abgestorben sind, und zur Belebung von Wortformen, denen Seele und Leben

nicht wieder eingehaucht werden kann; auch dies nicht, daß die Jugend von der konkreten Anschauung ab- und in die schematisierende Auffassung sprachlicher Erscheinungen eingeführt werden soll. Der Schüler der Volksschule hat also z. B. genug geleistet, wenn er den Ausdruck „mutig" in der Weise erklären kann: Mutig ist der, welcher Mut hat. Der allgemeine Satz über die Bedeutung der Ableitungssilbe „ig" kann ihm erlassen werden. Was von diesem einen Beispiel gilt, das hat Bedeutung für alle ähnlichen Fälle.

Die auf die eine oder auf die andere Weise herbeigeführte Erklärung des einzelnen Wortes wird — und das muß zur Verhütung eines falschen Verfahrens sehr bestimmt hervorgehoben werden — aber nur dann Erfolg haben, wenn bei derselben das einzelne Wort auch immer wieder in seinem Zusammenhange mit den übrigen Gliedern des Satzes dem Leser deutlich wird; denn es erhält sein volles Verständnis in dem einzelnen Falle erst aus diesem Zusammenhang. Es genügt also nicht, daß die einer Erklärung bedürftigen Ausdrücke nur erklärt werden; sondern es ist auch notwendig, daß der Lehrer erkennen läßt, ob dieselben Glied einer Behauptung, einer Aufforderung, einer Ermahnung u. s. w. sind, damit bei ihrer Betrachtung aus der bloß verstandesmäßigen Thätigkeit des Begriffe-Erklärens in eine Betrachtungsweise übergegangen werden kann, durch welche zugleich die Empfindung und der Wille Anregungen erhalten, durch welche auch erst der Gedankeninhalt von Sätzen und von Satzreihen sein volles Licht bekommt.

§ 24.

Durch die Ausführung dieser unterrichtlichen Maßnahmen sollen nicht allein die Hindernisse beseitigt werden, welche dem Verständnis einer bestimmten Darstellung entgegenstehen, sondern es soll dadurch auch der Unachtsamkeit gegen den Gehalt des Wortes überhaupt gewehrt werden. Die Nötigung zum Achthaben auf das Wort ist nicht bloß eine Angelegenheit der Erkenntnispflege, sondern auch der sittlichen Bildung. Es ist mit vollem Rechte gesagt worden, daß die sittlichen Übel, welche sich an den unbedachtsamen Gebrauch der Sprache knüpfen, tiefer gehen, als es scheinen mag. Zwar ist das unklare und unwahre Wort zunächst Folge unklarer und unwahrer Gedanken; aber der Unklarheit und Unwahrheit in den Gedanken wird auch Vorschub geleistet durch Unachtsamkeit gegen das Wort. Der Schritt von dieser bis zum Gebrauch des unwahren Worts ist gerade nur ebenso groß wie der von der Gleichgiltigkeit gegen das Schlechte bis zur Ausübung desselben; und dieser Schritt ist bekanntlich sehr klein.

Wenn die Achtsamkeit beim Gebrauch der Sprache fehlt, so ist sich der Sprechende der Verantwortlichkeit für seine Worte nicht mehr bewußt. Dieselben kommen nicht zur Anwendung als Ausdruck für klar

erkannte Gedanken und deutlich gewordene Empfindungen, sondern werden gebraucht wie eine Sammlung konventioneller Zeichen, und in solcher mißbräuchlichen Weise werden sie auch verwendet, wenn es gilt, Angelegenheiten des sittlichen Lebens zum Ausdruck zu bringen. Wie kann es da anders sein, als daß die Sprache ausartet in Überschwenglichkeit und Unwahrheit? „Wo Begriffe fehlen, wo der Wille und die Kraft der Liebe fehlt, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein. So wird die Sprache innerlich leer und eitel, und wie natürliche Schönheit oft durch überladenen Putz entstellt wird, so sollen sich einfache Wahrheiten durch Redeprunk empfehlen; man traut der Einfachheit und der Kürze der Rede keine Wirkung zu; Ausdrücke edlen Ursprungs und tiefer Empfindung werden bei gleichgiltigen Dingen verbraucht; wo dem Begriffe nach *ein* Wort genügen würde, da häuft man es drei- und vierfach; man meint keinen Glauben zu finden oder keinen Eindruck zu machen, wenn man nicht überschwenglich ist, sich nicht der Superlative bedient, und ebenso, wenn man Freude und Betrübnis nicht in hyperbolischen Ausdrücken kund giebt." Wie soll es bei solcher Anwendung der Sprache ausbleiben, daß man sich endlich daran gewöhnt, dies vollkommenste Organ zur Darstellung unseres inneren Lebens nach jener bekannten Regel weltförmiger Klugheit anzuwenden, d. h. nicht als Mittel zur Offenbarung, sondern als Mittel zur Verhüllung der Gedanken? — Und doch sollen wir einst Rechenschaft geben nicht bloß von einem jeden unwahren, sondern auch von einem jeden unnützen Worte, das wir geredet haben. Hier liegen also Aufgaben des Schulunterrichts und insonderheit des Sprachunterrichts, die von großer Bedeutung sind. Pestalozzi bezeichnet dieselben mit warmen Worten also: „Das Sprachverderben unsers Zeitalters und unser einseitiges Maulbrauchen muß erst zu Tode gebracht und ins Grab gelegt werden, ehe es möglich sein wird, durch Unterricht und Sprache wieder Wahrheit und Leben in unserem Geschlecht hervorzubringen. *Wo die Grundkräfte des Menschen schlafend gelassen und auf die schlafenden Kräfte Worte gepfropft werden, da bildet man Träumer, die um so unnatürlicher und flatterhafter träumen, als die Worte groß und anspruchsvoll waren, die auf ihr elendes, gähnendes Wesen aufgepfropft worden sind.*"

§ 25.

Bei Ausführung der Erklärung ist zunächst sorgfältig darauf zu achten, daß dieselbe in *dem rechten Maße* zur Anwendung kommt. Das Zuviel ist hierbei ebenso nachteilig wie das Zuwenig. Man kann, wenn nicht das rechte Maß gefunden wird, für den beabsichtigten Zweck mehr schaden als nützen. Durch Überfülle der erklärenden Zuthaten wird der zu erklärende Stoff ebenso leicht verschüttet und dem Blick verdeckt, wie er bei dem unzureichenden Maß derselben unerhellt und daher reizlos vor dem Geiste des Lesers stehen bleibt. Was also am Lesestoff sich von selbst der Erkenntnis erschließt, das ist nicht erst zum Gegenstand

einer Erklärung zu machen; wo aber der Lesestoff von selbst sich der Erkenntnis nicht erschließt, da darf die erklärende Beihilfe auch nicht unterlassen werden.

Für die Gewinnung des rechten Maßes bei der Erklärung muß sowohl der zu verfolgende Unterrichtszweck als auch die Eigentümlichkeit des Unterrichtsstoffes und die Leistungsfähigkeit der Schüler ins Auge gefaßt werden. Erklärt darf hiernach nur werden, was nach dem jedesmaligen Unterrichtszweck ein näheres Eingehen erfordert; aber auch davon nur dasjenige, was seinem Wesen und der kindlichen Natur nach eine Erklärung zuläßt. Durch diese Forderung sieht sich der Lehrer in eine Lage versetzt, in der sich ganz und voll seine Tüchtigkeit bewähren kann.

„Wer wenig weiß, der wird den ganzen Kram auslegen;
wer viel weiß, führt das Kind auf immer kürzern Wegen!“

Außer dem Maße der Erklärung erfordert auch die Weise derselben eine sorgfältige Beachtung. Die für die Zwecke der Erklärung erforderliche Arbeit kommt zu stande in Gemeinsamkeit zwischen dem Lehrer und dem Schüler. Jeder von ihnen hat seinen Anteil daran. Welcher davon dem Schüler zufallen kann und muß, das hat der Lehrer zu ermessen. Bei der Entscheidung darüber sind folgende Grundsätze zu beachten:

Was der Schüler selbst finden kann, das giebt der Lehrer nicht; zu dessen Gewinnung leitet er nur an. Wo das Bemühen des Schülers aber nicht ausreicht, da tritt ergänzend die Belehrung ein.

Diese kann sowohl durch ein Zwiegespräch zwischen dem Lehrer und dem Schüler als auch durch zusammenhängende Rede des Lehrers herbeigeführt werden. Jene Weise kommt namentlich da zur Anwendung, wo für die zu bewirkende Erklärung Anknüpfungspunkte in der Erkenntnis des Schülers vorhanden sind, und wo es sich um verstandesmäßige Auffassung des Objekts handelt; diese besonders da, wo jene Anknüpfungspunkte fehlen, oder wo durch die Erklärung eine Einwirkung auf das Gefühl und auf den Willen beabsichtigt wird, oder endlich da, wo der Zeitmangel eine große Kürze des Verfahrens notwendig macht.

Durch das Vorlesen, das Zergliedern und das Erklären wird so auf den Lesestoff eingewirkt, daß er nach dem Vollzug dieser unterrichtlichen Thätigkeiten eine andere Stellung zur Erkenntnis der Schüler einnimmt als vorher. Unverstandenes ist zum Verständnis gebracht, falsche Auffassungen sind berichtigt; auf diese Weise ist zugleich ein Interesse für den durch das Wort dargestellten Inhalt erweckt und die Neigung der Leser angeregt, sich denselben anzueignen. Soll diese letzte Wirkung gehörig gesichert werden, so ist noch eine Thätigkeit zu vollziehen. Dies ist die Zusammenfassung der zum Verständnis gebrachten Gedanken.

§ 26.

4. Die Zusammenfassung der zum Verständnis gebrachten Gedanken.

Da durch die Zergliederung der im Schriftwort dargebotene Gedankeninhalt auseinandergelegt, und da für die Zwecke der Erklärung manches zu ihm hinzugethan wird, so ist von seiten des Lehrers dafür zu sorgen, daß der Schüler nicht die Übersicht über den Inhalt des Lesestoffes verliert. Diese Übersicht wird gesichert, wenn diejenigen Gedanken, in denen der Inhalt beschlossen ist, zusammenfassend ausgesprochen werden.

Die Formen, in denen diese Zusammenfassung bewirkt wird, können verschieden sein. Stellt der Lesestoff selbst die Hauptgedanken in kurzen, abgerundeten Sätzen dar, so werden dieselben in der gegebenen Fassung ausgesprochen und eingeprägt. In der Lesestunde erweist sich für solche Zwecke das Chorlesen als ein wirksames Mittel. (Vgl. § 37, 5.) Enthält der Lesestoff die Hauptgedanken nicht in einer derartigen Fassung, so wird dieselbe im Laufe des Unterrichts herbeigeführt. Die Schüler werden angehalten, in dieser die gewonnenen Gedanken zu wiederholen, wobei der Lehrer durch leitende Fragen die erforderliche Hilfe gewährt.

Auf diese Weise treten gewisse Hauptgedanken aus dem Inhalt des Lesestoffes hervor, deren sich die Schüler zunächst bemächtigen, von denen aus sie aber nach und nach zur Besitzergreifung des Ganzen fortschreiten. Dies ist der naturgemäße Weg der Gedankenerwerbung. Ein schon im Altertum gebrauchtes, für die Lehrpraxis sehr beachtenswertes Gleichnis sagt: „Schütte Wasser schnell in ein Gefäß mit engem Hals, so wird wenig eindringen; schütte es langsam und wenig auf einmal, so wird das Gefäß sich füllen."

Eine in solcher Weise vollzogene Behandlung des Lesestoffes eröffnet zugleich die Möglichkeit zu wiederholten Gedankenerwerbungen aus demselben; denn jede Rückkehr zu ihm wird dazu führen, daß tiefere Einblicke in ihm gewonnen und neue Beziehungen an ihm erkannt werden. So wird nach und nach der Lesestoff vor der Seele der Schüler licht und klar, so gewinnt er Wert und Bedeutung, so erlangt er Eingang und Wirksamkeit. Ist dieser Erfolg herbeigeführt, so ist nun auch die Möglichkeit gegeben, daß der Schüler den Inhalt durch sinngemäßes Lesen sowie durch das eigene Wort in mündlicher und schriftlicher Darstellung zu dem ihm angemessenen Ausdruck bringt.

§ 27.

Nachdem in den voraufgehenden §§ Mittel angegeben worden sind, durch deren Benutzung das Verständnis einer sprachlichen Darstellung eröffnet werden kann, so kommt es jetzt noch darauf an, für dieselben die Art ihrer Anwendung zu bezeichnen. Es mögen in dieser Beziehung folgende Gesichtspunkte Beachtung finden:

1. Unter allen Umständen bildet das Vorlesen des Lehrers das einleitende Verfahren für die Einführung in das Verständnis des Lese-

stoffes. Diesem Vorlesen kann sich noch ein abschnittweises Nachlesen von seiten der fähigeren Schüler anschließen. Solche Leistung setzt freilich voraus, daß dieselben angehalten werden, sich vor der Stunde die zu behandelnde Darstellung sorgfältig durchzulesen. Das abschnittweise Nachlesen wird dann besonders geeignet sein, für die Förderung des Verständnisses eine wirksame Beihilfe zu gewähren, wenn der Lehrer die einzelnen Abschnitte des Lesestoffes durch besondere, den Inhalt andeutende Überschriften bezeichnet.

2. Dem Vorlesen schließt sich das zergliedernde Abfragen an. Je tiefer die Schüler in ihrer geistigen und sprachlichen Entwicklung stehen, um so mehr ist es erforderlich, daß der Lehrer bei demselben genau dem Gange der Darstellung folgt. Durch die Reihenfolge der Fragen wird den Schülern dann leicht der Zusammenhang der Satz- und Gedankenglieder erkennbar, indem es als Regel gilt, daß nicht jedes Satzglied erfragt wird, sondern nur dasjenige, auf dem die Entwicklung des Gedankens beruht. Daß bei Sätzen von zusammengesetzter Form die Fragen sich auch auf Nebenglieder richten müssen, ist schon früher angedeutet, und daß bei geförderten Schülern nur Sätze von schwieriger Form der Zergliederung zu unterwerfen sind, ist selbstverständlich. Bei der Bildung der Antwort ist es unter allen Umständen gut, wenn die Schüler angehalten werden, sich dabei dem Ausdruck des Lesestoffes anzuschließen.

3. Mit dem zergliedernden Abfragen hat sich zugleich das Erklären zu verbinden. Wo sich also bei dem zergliedernden Abfragen den Schülern Unverständliches darstellt, da wird dasselbe sofort durch eines der in § 23 bezeichneten Mittel zum Verständnis gebracht. Sind die Darstellungen so einfach, daß nur einzelne Ausdrücke einer Erklärung bedürfen, so können diese erklärenden Bemerkungen dem Lesen vorausgeschickt werden, damit dieses dann um der Erklärung willen keine Unterbrechung zu erfahren hat.

4. Die Gedankenzusammenfassung erfolgt, wenn man mit der Zergliederung und Erklärung bis an den Schluß eines Abschnittes gekommen ist. Rückschauend hat dann der Schüler unter der Leitung des Lehrers die Einzelgedanken in einem zusammenfassenden Gedanken zu verbinden, und zwar zunächst in kleineren, später in größeren Gedankengruppen. Die erforderliche Unterstützung bei Ausführung dieser Arbeit wird dem Schüler durch eine seine Denkthätigkeit leitende Frage oder Aufgabe zu teil. Bei der jedesmaligen Gewinnung einer neuen Gedankengruppe werden die früher zusammengefaßten Gedanken wiederholt.

Die auf diese Weise dem Schüler nach und nach zur Auffassung des Inhaltes einer ganzen Darstellung verhelfenden Fragen oder Aufgaben kommen auch bei der Übung in der mündlichen und schriftlichen Reproduktion des Inhalts von Lesestoffen zur Anwendung*).

---

*) Vergl. § 39 der „theoretischen Erörterungen" und die Andeutungen, welche für die Anleitung der Schüler zur Auffassung des Inhalts sub II und zur mündlichen und schriftlichen Reproduktion der aufgenommenen Gedanken sub III der Unterrichtsproben in den „praktischen Ausführungen" gegeben sind.

Durch das Zusammenwirken der vier besprochenen unterrichtlichen Thätigkeiten soll erreicht werden, daß alle Seiten am Inhalt des Lesestoffes sich erschließen und den Geist der Schüler möglichst vielseitig berühren. Diese Wirkung kann freilich nur erzeugt werden, wenn der Lehrer nicht bloß mit der erforderlichen Technik des Unterrichts, sondern auch mit dem feinen Sinne begabt ist, der im Lesestoff und im Geist der Schüler zugleich zu lesen versteht. Seine ganze Haltung, seine Art zu reden, sein Takt, die Kinder zur rechten Zeit sprechen und zur rechten Zeit schweigen zu lassen: alles das muß dem aufgestellten Zweck dienstbar werden. Gelingt es, in solcher Weise einen tüchtigen Stoff am Geiste der Schüler vorüberzuführen, so bleibt derselbe für sie nichts Fremdes, sondern er geht in sie ein; er gewinnt Leben und schafft Leben.

§ 28.

Solchen Forderungen gegenüber wird nicht selten der Mangel an Zeit geltend gemacht. Wer die beengten Verhältnisse der Volksschule berücksichtigt, der muß es anerkennen, daß der Lösung ihrer Aufgabe große Schwierigkeiten entgegenstehen; aber es dürfen trotzdem die Bemühungen um Fruchtbarmachung des Lesebuches nicht unterlassen werden.

Einmal sind die in dieser Richtung erhobenen Forderungen notwendige, auf deren Erfüllung zum großen Teil die bis ins Leben reichende Wirksamkeit der Schule beruht. Das, was dieselbe zur Förderung der Bildung thun kann, wird immer nur ein Anfang sein, der seiner Weiterpflege harret. Diese aber hat eine ihrer kräftigsten Unterstützungen in der Befähigung zum Verkehr mit Schriftschätzen. Es muß demnach die Anleitung zu solchem Verkehr und die Übung in demselben als eine der wichtigsten Aufgaben des Jugendunterrichts angesehen werden, und es muß anerkannt werden, daß in Beziehung auf die fruchtbare Behandlung des Lesebuches die Volksschule sich einer Forderung gegenübersieht, welche durch die Aufgabe des Schulunterrichts sowie durch die der Volksbildung ihr als eine unabweisbare vorgeschrieben ist.

Die Forderungen sind aber auch erreichbare. Zunächst wird an ein Lesebuch für die Volksschule der Anspruch gemacht werden müssen, daß es viele solcher Stoffe enthält, deren Verständnis ohne großen Zeitaufwand herbeigeführt werden kann. Sodann darf man mit Sicherheit erwarten, daß bei einer zweckmäßigen Arbeit am Lesebuche die Lust und das Geschick der Schüler zur Bewältigung seines Inhalts rasch wächst: die Lust, weil man mit solchem Bemühen der ihnen innewohnenden Neigung entgegenkommt, mit dem Gelesenen einen Sinn zu verbinden; das Geschick, weil sie die zum Verständnis des Lesestoffes führenden Wege, nachdem dieselben wiederholt unter der Leitung des Lehrers beschritten sind, bald instinktiv selbst finden. Wird jede Woche nur eine Darstellung eingehend besprochen, so hat das für die übrigen Stunden, in denen das Lesebuch zur Anwendung kommt, einen sicheren Erfolg. — Die Möglichkeit zur Leistung der gestellten Forderung wird noch erkennbarer, wenn die Volksschule bei ihren unterrichtlichen Bemühungen überhaupt sich

innerhalb der ihr gesteckten Grenzen hält, und wenn sie sich ernstlich und gewissenhaft davor hütet, in der Sorge um Minderwichtiges das Unentbehrliche in seinem Rechte zu beeinträchtigen und in seiner Pflege zu vernachlässigen. (Vgl. § 26 der „Allgem. Verfügung rc. vom 15. Okt. 1872".)

III. Die Pflege des schönen Lesens.

§ 29.

Für den beim Lesen zu verfolgenden Zweck ist es nicht ausreichend, daß die Schüler nur in der Fertigkeit des Lesens geübt werden; es kommt vielmehr auch darauf an, daß sie den Inhalt in einer ihm angemessenen Weise zum Ausdruck bringen lernen. Die Schüler auch der Volksschule müssen daher nicht allein zum fertigen, sondern auch zum schönen Lesen angeleitet werden, d. h. zu einer dem Gedankeninhalt entsprechenden und dem Ohre wohlgefälligen Weise desselben. — Aus diesem Zwecke ergiebt sich eine Reihe von Forderungen, zu deren Befolgung die Schüler beim Lesen angehalten werden müssen.

Das Mittel, durch welches beim Sprechen und beim Lesen der Inhalt zur Darstellung kommt, bilden die Laute, welche durch die menschliche Stimme hervorgebracht werden, und zwar diese Laute in ihrer Verbindung zu Silben, Wörtern rc. — Jeder zum Sprechen verwendete Ton hat einen ihm eigentümlichen Klang und stellt sich dem Hörer in einer gewissen Stärke, in einer gewissen Dauer oder Währung und in einer gewissen Höhe dar. Die Stärke, die Dauer und die Höhe kann an den Tönen in einem verschiedenen Grade vorhanden sein. Man kann also beim Sprechen oder beim Lesen einen Ton stärker, länger und höher tönen lassen als einen anderen. Durch den Wechsel der Tonstärke, der Tondauer und der Erhebung und Senkung der Stimme über oder unter den natürlichen Sprechton entsteht die Verschiedenheit der Töne, welche dem mündlichen Ausdruck seine Vollkommenheit verleiht. Hiernach sind beim mündlichen Ausdruck, also auch beim Lesen, vier Stücke zu beachten: 1. die Lautbildung, 2. die Betonung, 3. die rhythmische Gestaltung, 4. die melodische Gestaltung.

§ 30.

1. Die Lautbildung*).

An die Lautbildung beim Lesen sind zwei Anforderungen zu machen: erstens die, daß jeder Laut mit dem ihm eigentümlichen Klange, also lautrichtig oder lautrein gesprochen wird; zweitens die, daß jeder Laut mit der erforderlichen Kraft, also vernehmbar oder deutlich gesprochen wird. Diese beiden Eigenschaften sind für den lautlichen Ausdruck ebenso notwendig, wie für die schriftliche Darstellung die Richtig-

*) Vergl. Richter, „Beiträge zur Formenlehre der Poesie", Seite 37—39.

keit und die Deutlichkeit in der Bildung der Buchstabenformen notwendig ist.

Die Erfüllung jener Anforderungen aber ist oft sehr mangelhaft. Die Kinder bringen in Beziehung auf die Aussprache der Laute viel üble Angewöhnungen mit in die Schule. Die Stellungen, welche die Sprechorgane bei der Erzeugung derselben einzunehmen, und die Bewegungen, welche sie dabei zu vollziehen haben, werden so ungenau ausgeführt, daß die Aussprache in vielen Fällen eine unrichtige wird. Da klingt z. B. a wie ein Laut, der zwischen a und o steht, e ertönt mit einem Anklange von a, ö wie ä, ü wie i, äu und eu wie ei. Das m am Schlusse schwach betonter Silben wird nachlässig ausgesprochen, das r undeutlich, das g nähert sich in seiner Aussprache dem j, das d dem t, das b dem p, und umgekehrt. Bei Häufungen der Konsonanten kommen einzelne derselben gar nicht oder sehr unvollkommen zum Ausdruck u. s. w. — Ebenso geben sich in Beziehung auf die Vernehmbarkeit und Deutlichkeit Mängel in der Lautbildung zu erkennen. Sei es, daß hierbei sich an den Kindern Verwöhnung, oder Ängstlichkeit und Scheu, oder endlich Mangel an Energie in ihrer geistigen Thätigkeit geltend macht: jedenfalls ist die Erscheinung vorhanden, daß dem lautlichen Ausdruck ebenso oft die nötige Kraft wie die erforderliche Reinheit fehlt.

Solchen Mängeln muß vom ersten Schultage an vorgebeugt werden. Dies geschieht, indem die Schüler in allen Stunden zu einem Sprechen angehalten werden, welches den erhobenen Anforderungen genügt; es geschieht aber auch durch besondere, auf diesen Zweck abzielende Übungen im Bereiche des Leseunterrichts. Ehe derselbe beginnt, müssen die Schüler Anleitung erhalten zur genauen Auffassung von Wörtern, die ihnen vorgesprochen werden, und zum lautrichtigen und kräftigen Nachsprechen derselben. Das Mittel hierzu ist reichliche Übung, und das Material für solche Übungen ist leicht zu beschaffen. Die Schüler werden durch Fragen von seiten des Lehrers angeregt, im Kreise ihrer unmittelbaren Umgebung Wahrnehmungen zu machen und das Erkannte auszusprechen. Oder der Lehrer spricht ihnen kurze, leichtverständliche Sätze vor und läßt dieselben nachsprechen. Hauptsache bei diesen Übungen ist nicht die Bereicherung der Gedanken, sondern die Anregung und Befähigung zum guten Sprechen durch Bildung des Ohres und der Sprechwerkzeuge.

Die Ausführung dieser Forderung ist selbst auch in der einklassigen Volksschule sehr wohl möglich, und die Verwendung von Zeit und Mühe auf solche Übungen bleibt nicht unbelohnt. Dieselben gewinnen nicht allein Erfolg für die Förderung im schönen Lesen, sondern sie haben auch den Segen für die Kinder, welchen der Vollzug jeder mit Kraft und Ernst betriebenen Übung für die Gesamtbildung bringt. Je mehr der Unterricht, also auch der Leseunterricht, den Schülern Anlaß giebt, von vorn herein ihre Kraft voll und ganz zur Anwendung zu bringen, desto mehr fördert er deren Entwicklung, desto mehr belebt er die Freude an der Arbeit und das Wohlbefinden bei derselben; denn dies ist nichts anderes als das

Bewußtsein der Kraftanstrengung und des Gelingens. Unterläßt man dagegen solche Bemühungen auf den untersten Unterrichtsstufen, so können die daraus hervorgehenden Mängel später nur mit großer Mühe beseitigt werden.

§ 31.

2. Die Betonung.

Die Betonung besteht darin, daß mittelst eines verstärkten Druckes der Stimme*) einzelne Bestandteile der mündlichen Rede mehr hervorgehoben werden als andere. So hat ein einsilbiges Wort eine stärkere Betonung als ein anderes; in einem mehrsilbigen Worte wird eine Silbe besonders stark hervorgehoben, in einem zusammengesetzten Worte der eine Bestandteil mehr betont als der andere, in einem Satze das eine Glied mehr als andere, und in einer Verbindung von Sätzen der eine mehr als die anderen. Die Betonung zeigt sich also am einzelnen Worte in der Hervorhebung einer oder einiger Silben, im Satze in der Hervorhebung eines oder mehrerer Glieder, in der ganzen Rede in der Hervorhebung einzelner Sätze, und zwar erfolgt diese Hervorhebung in der Weise, daß der Hauptton *einem* Gliede zukommt, während andere, zwar auch betonte, den Nebenton erhalten. Nach dem Grade der Betonung unterscheidet man *hoch*- oder *starktonige*, *halb*- oder *schwachtonige* und *tonlose* Teile der Rede.

Diese Verschiedenheit in der Betonung der Redeglieder wird für den Sprechenden ein Mittel, das Wichtige von dem Unwichtigeren zu unterscheiden und für den Hörer erkennbar zu machen. Sie hat also eine große Bedeutung für das Verständnis und die Auffassung der Rede; sie ist es insonderheit, durch welche der mündliche Ausdruck gegen den schriftlichen an Verständlichkeit einen Vorzug gewinnt.

Da die Betonung von der Wichtigkeit des einzelnen Redegliedes innerhalb des Gedankenausdrucks abhängig ist, so muß der Leser, um richtig zu betonen, sich des Verhältnisses der einzelnen Redeglieder zu einander bewußt werden. Der richtige Vollzug der Betonung beruht also auf dem Verständnis des Lesestoffes, und das Bemühen um richtige Betonung hat das Bemühen um das Verständnis zu seiner unentbehrlichen Grundlage. Wo das Verständnis vorhanden ist, da wird die Betonung ohne besondere Bemühung die richtige. Mit diesem Satze ist auch für die schulmäßige Arbeit das Hauptmittel zur Erzielung einer richtigen Betonung im Lesevortrag angegeben. Da es aber für den Lehrer von Wichtigkeit ist, sich der dabei zur Geltung kommenden Gesetze bewußt zu werden, so mögen die wichtigsten derselben hier Raum finden.

1. Treten mehrere Silben zur Einheit eines Wortes zusammen, so wird eine derselben durch die Betonung besonders hervorgehoben, und die

*) Das Wort „Stimme" bezeichnet sowohl die Fähigkeit, durch die Atmungsorgane Töne zu erzeugen, als auch die auf diese Weise erzeugten Töne in Bezug auf Laut und Klang.

übrigen scharen sich in Abstufung des Tones um jene herum. Auf diese Weise werden die Silben eines Wortes in ein leicht übersehbares Ganzes eingegliedert. Wie wichtig die Betonung der Silben für die Verständlichmachung des einzelnen Wortes ist, ergiebt sich aus folgenden Beispielen: Gebet (von geben) — Gebet (von beten); erblich (von erben) — erblich (von erbleichen). — Abgesehen von einzelnen Ausnahmen läßt sich für die Betonung der Silben folgendes Gesetz aufstellen: Den Hauptton hat die bedeutsamste Silbe, den Nebenton die weniger bedeutsame; alle nicht bedeutsamen Silben sind tonlos. In „bücken" hat die erste, in „Geduld" die zweite, in „Auferstehung" die dritte Silbe den Hauptton.

Die Bedeutsamkeit der Silben ist entweder eine ursprüngliche, d. h. eine in dem Wesen der Silbe selbst liegende, oder eine zufällige, d. h. eine von dem Redenden erst hineingelegte. In dem Worte „absichtlich" erhält die zweite Silbe den Hauptton, weil sie den Hauptbestandteil des ganzen Wortes bildet. Wenn wir aber sagen: „Wir unterscheiden ein Gebot und ein Verbot," so betonen wir in den Wörtern „Gebot" und „Verbot" die Nebensilben „ge" und „ver", um den Gegensatz der beiden Vorstellungen bemerklich zu machen. Hier hat also der zur Anwendung kommende Accent seinen Grund nicht im Wesen der betonten Silben, sondern in einem zufälligen Verhältnis der Redeglieder.

Aus dem Hauptgesetz für die Anwendung der Silbenbetonung lassen sich folgende Einzelgesetze ableiten:

a. Hoch- oder starktonig ist im allgemeinen in einfachen (d. h. nicht zusammengesetzten) mehrsilbigen Wörtern die Wurzel- oder die Stammsilbe. Eine Ausnahme von diesem Gesetz bildet das Wort „lebendig", in welchem jetzt nicht mehr die Stammsilbe den Hauptton hat, während es im Mitteldeutschen und noch jetzt im Holländischen gesetzmäßig betont erscheint (lébendec, lébendig). Auch in den mit der Silbe „haft" abgeleiteten und dann noch mit der Endung „ig" versehenen Adjektiven wahrhaftig, leibhaftig, teilhaftig 2c. wird die Ableitungssilbe mit dem Hauptton, die Stammsilbe nur mit dem Nebenton versehen.

In zusammengesetzten Wörtern bezeichnet das Grundwort die allgemeinere Vorstellung, das Bestimmungswort die besondere Art des im Grundwort Genannten. Dies letztere ist also in den meisten Fällen das wichtigere Glied, weil in der beschränkenden Vorstellung die eigentliche Bedeutung des zusammengesetzen Wortes liegt; es erhält deshalb gewöhnlich den Hauptton; z. B. Hausthür. Ist das zu betonende Glied eines zusammengesetzten Wortes mehrsilbig, so erhält in dem betonten Gliede die wichtigste Silbe den stärksten Ton; z. B. **Lesebuch**.

Eine Ausnahme von der Regel über die Betonung des zusammengesetzten Wortes tritt ein, wenn das Grundwort einen Gegensatz zu einem anderen Redegliede bildet („Nicht das Gartenhaus ist zerstört, sondern der Gartenzaun"); ferner: wenn die

durch das Grundwort bezeichnete Vorstellung besonders hervorgehoben werden soll („Die Alten wußten aus Erfahrung, warum sie das Morgengebet ‚Morgensegen‘ und das Abendgebet ‚Abendsegen‘ nannten“). Eine Abweichung von der aufgestellten Regel über die Betonung des zusammengesetzten Wortes tritt auch bei solchen zusammengesetzten Eigenschaftswörtern ein, deren Begriff durch das Bestimmungswort nicht eingeschränkt, sondern nur verstärkt wird; z. B. schneeweiß, allmächtig, hochedel ꝛc. Dem Sprachgebrauch gemäß wird ferner in folgenden Substantiven und Adjektiven das Grundwort mit dem Hauptton versehen: Südost, Südwest, Nordwest, leibeigen, vollkommen, willkommen. Auch bei Zusammensetzungen von Partikeln mit Partikeln hat gewöhnlich das zweite Glied den Hauptton; z. B. hierher, hinauf, mithin; obschon ꝛc.*) Dasselbe gilt ebenfalls von solchen zusammengesetzten Zeitwörtern, die mit Präpositionen oder mit Adverbien untrennbar verbunden sind. Während die mit Präpositionen trennbar zusammengesetzten Verben den Hauptton auf dem Bestimmungswort haben, wird in jenen die Stammsilbe des Verbs — also des Grundwortes — am meisten betont; z. B. umgehen (etwas vermeiden), dagegen: umgehen (mit jemand verkehren); durchreisen und durchreisen; übersetzen und übersetzen; unterhalten und unterhalten ꝛc. Die Vorsilbe un hat in der Regel den Hauptton; z. B. unfruchtbar, Unglück. Doch werden viele mit dieser Vorsilbe gebildete mehrsilbige Eigenschaftswörter so gesprochen, daß der Hauptton auf die Stammsilbe fällt; z. B. untadelig, unerläßlich, unermüdlich, unleidlich ꝛc.

b. Halb- oder schwachtonig sind alle Stammsilben, welche in zuzusammengesetzen Wörtern das Grundwort bilden; z. B. in „Wohnhaus“ die Silbe „Haus“; sodann die Ableitungssilben, deren Stimmlaut nicht ein schwaches e ist; z. B. bar, sam, haft, ig, icht, lich, schaft, tum, sal, nis, heit, keit, ung, ling ꝛc.

Eine Ausnahme von diesen machen die Silben ei, ier, ieren, ist und ast, welche beim Sprechen mit dem Hauptton versehen werden; z. B. Propstei, Barbier, halbieren, Flötist, Gymnasiast. Der Grund für diese Art der Betonung liegt darin, daß die genannten Silben nicht ursprünglich deutsche, sondern eingebürgerte sind.

c. Tonlos sind die Biegungssilben der Deklination, Konjugation und Komparation; z. B. e, en, es, est, et, te, ste ꝛc.; außerdem die Ableitungssilben, deren Vokal e ist, also die Vorsilben be, ge, ent, er, ver, zer und die Nachsilben e, el, er, chen ꝛc.

---

*) Scheinbar gehören zu solchen Abweichungen auch die Wörter: Jahrzehnt, Jahrhundert, Jahrtausend. In Wirklichkeit aber erfolgt die Betonung derselben streng nach dem Grundgesetz; nur ihre Bildung ist eine abnorme, da das Bestimmungswort in ihnen nicht die erste, sondern die zweite Stelle einnimmt. Ein Jahrzehnt ist ein Zehntjahr, d. h. ein Jahr oder ein Zeitraum von zehn Jahren ꝛc.

2. Ebenso, wie in jedem mehrsilbigen Worte ein Glied von besonderer Wichtigkeit ist, so auch in jedem einzelnen Satze. Das Wort, welches zur Bezeichnung dieses Gliedes dient, muß also auch beim Lesen hervorgehoben werden. Auf diese Weise wird die Bedeutung und das Verhältnis der Satzglieder zu einander dem Hörer bemerkbar gemacht, wie das in der schriftlichen Darstellung, wenn auch nicht in so genauer Weise, durch die Wortfolge geschieht. — Welches Glied das zu betonende ist, ergiebt sich aus dem Inhalt. Im allgemeinen gilt also für die Betonung der Glieder im Satze folgendes Gesetz: In jedem Satze wird dasjenige Glied am meisten betont, welches für die Mitteilung das wichtigste ist, auf welches also der Hörer besonders aufmerksam gemacht werden soll. Die übrigen Glieder schließen sich in verschiedenen Tonabstufungen diesem an.

Wenngleich hiernach die Betonung der Satzglieder in jedem einzelnen Falle von dem Inhalt des Satzes und von der Absicht des Mitteilenden abhängig gemacht werden muß, so lassen sich doch darüber Regeln aufstellen, welche für die richtige Ausführung der Betonung wenigstens einen Anhalt gewähren. Die wichtigsten derselben sollen hier Erwähnung finden, und zwar zunächst diejenigen, welche von der Betonung der Hauptglieder im Satze handeln, sodann diejenigen, welche sich auf die Betonung der Nebenglieder beziehen.

a. Die Betonung des Subjekts. Das Subjekt tritt in der Betonung gewöhnlich hinter das Prädikat zurück, weil die Veranlassung zur Mitteilung meist in diesem und nicht im Subjekte liegt, und weil demnach dem Sprechenden das Prädikat als das wichtigste Glied erscheint, auf das er deshalb besonders aufmerksam machen muß.

Eine Ausnahme von dieser Regel tritt ein, wenn das Subjekt im Gegensatz zu einem anderen Subjekte steht, oder wenn dasselbe unter Vorausschickung des andeutenden „es" anderen Satzgliedern nachgestellt ist. Auf Grund dieser Regeln wird in dem Satze: „Das Gold ist sehr wertvoll" nicht das Wort „Gold", sondern die Aussage mit dem Hauptton versehen, wogegen in folgenden Sätzen: „Nicht das Gold, sondern das Eisen ist das nützlichste Metall," und: „Es war der gute Apfelbaum, bei dem ich eingekehret," die Subjektsausdrücke den Hauptton erhalten.

b. Die Betonung des Prädikats. Aus bereits erwähnten Gründen wird das Prädikat gewöhnlich stärker betont als das Subjekt. Namentlich tritt diese Betonung in einfachen Sätzen ein, sowie dann, wenn nicht die sub a genannten Veranlassungen zur Betonung des Subjekts vorhanden sind.

c. Die Betonung der zum Dingwort hinzutretenden Bestimmungen. Die eigenschaftswörtliche Bestimmung wird betont, wenn sie den Gegensatz zu einer anderen Bestimmung bildet, z. B. Nicht menschliche Einrichtung ist der Sonntag, er ist Gottes heilige Stiftung; oder wenn sie Ausdruck einer Gemütsstimmung ist; z. B. O süßer Stand, o selig Leben, das aus der wahren

Einfalt quillt; oder endlich, wenn in ihr ein Grad angedeutet wird, wie in den Adjektiven besonders, selten, vorzüglich 2c.; z. B. Ein seltenes Glück, eine vorzügliche Leistung. Ist dagegen die eigenschaftswörtliche Bestimmung dem Dingworte so einverleibt, daß sie nur mit zur Benennung des Gegenstandes dient, also mit dem Dingwort zusammen eine Vorstellung, einen Begriff ausdrückt, so wird sie nicht durch die Betonung hervorgehoben; z. B. Das neue Haus ist aufgericht't.

Die Bestimmungen, welche durch den Genitiv des Dingworts oder durch ein von einer Präposition regiertes Dingwort oder durch den Infinitiv des Zeitworts ausgedrückt sind, werden stärker betont als das durch dieselben bestimmte Wort; z. B. Die Flüsse der Ebene haben einen bestimmten Lauf. Der Horcher an der Wand hört seine eigene Schand'. Die Kunst zu lesen ist schwer. — Eine Ausnahme in betreff der durch den Genitiv ausgedrückten Bestimmungen tritt ein, wenn diese Bestimmungen dem zu bestimmenden Worte vorangestellt werden, weil dann die Aufmerksamkeit nicht auf das bestimmende, sondern auf dasjenige Wort hingerichtet werden soll, welches durch das voraufgehende bestimmt ist; z. B. Die Güte des Allmächtigen und: Des Allmächtigen Güte.

Treten mehrere eigenschaftswörtliche Bestimmungen zum Dingwort hinzu, so erhalten beide gleiche Betonung, wenn sie in gleicher Beziehung zu dem durch sie bestimmten Worte stehen; z. B. Der geschickte und fleißige Arbeiter verdient sein Brot. — Sind die eigenschaftswörtlichen Bestimmungen aber nicht nebengeordnet, so erhält diejenige, welche den zuletzt hinzugetretenen und für den Mitteilenden am wichtigsten erscheinenden Begriff bezeichnet, den Hauptton; z. B. Eine unerwartete gute Nachricht ist mir geworden. — Dasselbe Gesetz gilt, wenn mehrere Fürwörter als Bestimmungen zum Dingworte hinzutreten; z. B. Dieser mein Freund ist gekommen.

d. Die Betonung der zum Eigenschaftswort hinzutretenden Bestimmungen. Diese Bestimmungen erhalten gewöhnlich eine stärkere Betonung als das durch sie bestimmte Wort; z. B. Ein Teil Ägyptens ist ungewöhnlich fruchtbar.

e. Die Betonung der zum Zeitwort hinzutretenden Bestimmungen. Da diese meist etwas Unterscheidendes ausdrücken, so erhalten sie auch in den meisten Fällen eine stärkere Betonung als das Wort, zu dem sie gehören; z. B. Redlichkeit gedeihet überall. Gute Bäume tragen zeitig. Feuer fängt mit Funken an. Den Vogel erkennt man am Gesange.

f. Die Betonung der zum Zeitwort gehörenden Ergänzungen. Tritt zum Zeitwort eine Ergänzung hinzu, so bekommt diese, wenn nicht die Aussage um eines vorhandenen Gegensatzes willen betont werden muß, den Hauptton; z. B. Das Werk lobt den

Meister. Danket dem Herrn. Der Kranke bedarf des Arztes. Der Besiegte bittet um Frieden (präpositionale Ergänzung). Enthält ein Satz eine Ergänzung im dritten und eine im vierten Fall, so wird diese mehr betont als jene; z. B. Eine Krähe hackt der anderen **die Augen** nicht aus. Enthält ein Satz eine Ergänzung im zweiten und eine im vierten Fall, so erhält jene den Hauptton; z. B. Einen ungetreuen Knecht entläßt man **seines Dienstes**. Enthält ein Satz zwei Ergänzungen im vierten Fall, so erhält die zuletzt auftretende die hervorragende Betonung; z. B. Man nennt ihn **einen Helden**.

3. Die durch die Betonung zu bewirkende Hervorhebung einzelner Sätze in einem zusammengesetzten Satze erfolgt nach denselben Gesetzen, nach welchen die Betonung der Glieder im Einzelsatze geregelt wird. Folgende Bestimmungen mögen beachtet werden:

a. In der Satzverbindung werden die nebengeordneten Sätze mit gleicher Stimmstärke verlesen.

b. Für die Betonung der Nebensätze im Satzgefüge kommen im allgemeinen die Regeln zur Geltung, welche für die Betonung der Nebenglieder im einfachen Satze aufgestellt sind, da die Nebensätze nur zu Sätzen erweiterte Glieder der Rede sind.

§ 32.

3. Die rhythmische Gestaltung*).

Seine rhythmische Gestaltung bekommt der mündliche Ausdruck einmal dadurch, daß die Silben der einzelnen Wörter nicht mit gleicher Tondauer oder Tonwährung gesprochen werden; ferner dadurch, daß die Wörter in den Sätzen sich nicht alle ohne Unterbrechung mit einander verbinden, sondern daß an gewissen Stellen Pausen eintreten; endlich dadurch, daß die Rede nicht immer in derselben Weise in der Zeit fortschreitet, sondern nach Maßgabe des Inhalts, sowie nach der Eigentümlichkeit des Sprechenden bald langsamer, bald rascher.

1. Der Wechsel in der Tondauer der Silben ist von großem Einfluß auf den Wohlklang der Rede. Während eine Reihe gleich langer Töne ermüdend auf das Ohr wirkt, regt ein Wechsel in der Tondauer das Ohr angenehm an. Es kann also nicht ausbleiben, daß die Beachtung dieses Wechsels beim Sprechen und beim Lesen für die sinnliche Schönheit der Sprache wirksam wird. Wie durch die Betonung besonders die logische Seite der Sprache — der Inhalt — zur Geltung kommt, so findet durch den Wechsel in der Tondauer die ästhetische Seite ihren Ausdruck. In Beziehung auf die Dauer oder Währung unterscheidet man lange, kurze und mittelzeitige Silben. Da die Tondauer der Silben mit ihrer Tonstärke zusammenhängt, so gelten im allgemeinen für die Tondauer der Silben folgende Gesetze:

*) Vergl. Richter, „Beiträge zur Formenlehre der Poesie", Seite 40—44.

a. Lang sind alle hoch- und starktonige Silben.

b. Kurz sind alle tonlosen Silben.

c. Mittelzeitig sind alle einsilbigen Hilfszeitwörter der Zeit, alle einsilbigen Adverbien, Fürwörter, Zahlwörter, Verhältniswörter, Bindewörter und Empfindungswörter; ferner die Ableitungssilben ig, lich, icht, isch, lei, sam, haft, ung, sal, nis, tum 2c.

Die Verschiedenheit in der Tondauer der Silben muß schon bei den ersten Leseübungen ebenso sorgfältig beachtet werden als die Verschiedenheit in der Betonung derselben. Es schadet auf dieser Unterrichtsstufe nicht, wenn man den lautlichen Ausdruck für solche Unterscheidung zunächst schärfer hervortreten läßt, als es eigentlich notwendig ist. Das Übermaß schleift sich später sehr leicht ab, während man auf den höheren Unterrichtsstufen die Schüler nur mit großer Mühe dahin bringt, daß sie diese Unterscheidungen bemerkbar machen, wenn sie nicht auf den Unterstufen dazu angehalten worden sind.

2. Bei der rhythmischen Gestaltung des mündlichen Ausdrucks ist ferner von Wichtigkeit die Beachtung der Pausen, d. h. derjenigen Zeitteile, in denen die Rede unterbrochen wird. Der Grund für das Auftreten der Pausen in der Rede ist ein zwiefacher: ein physischer und ein logischer. Das Sprechen verbindet sich mit dem Atmen, und zwar erfolgt die lautliche Darstellung des Wortes mit dem Aushauchen der Luft. Das Aushauchen setzt aber ein Aufnehmen von Luft voraus, und dies macht ein Unterbrechen des Redeflusses notwendig. Hierin liegt die physische Bedingung des Pausierens. — Soll der Hörer den Inhalt einer Rede aufnehmen und zu geistigen Eindrücken verarbeiten, so ist es notwendig, daß derselbe ihm in gedankengemäß abgeteilten Gliedern vorgeführt wird, damit er die zusammengehörigen Teile in ihrer Zusammengehörigkeit erkennt. Dies wird durch die Innehaltung von Pausen bewirkt, und hierin liegt die logische Bedingung des Pausierens. — In der schriftlichen Darstellung werden die größeren Pausen durch die Interpunktion angedeutet, und zwar so, daß nicht bloß bemerklich gemacht wird, wo eine Pause stattfinden soll, sondern auch so, daß die verschiedene Dauer der Pausen durch die Verschiedenheit der Interpunktionszeichen vorgeschrieben wird.

Außer diesen Pausen muß aber auch noch an manchen Stellen ein Absetzen des Redeflusses eintreten, wo keine Interpunktionszeichen stehen. Für das letztere Pausieren sind folgende Gesetze beachtenswert:

a. Eine Pause tritt nach jedem betonten Worte ein, das auf einen folgenden Satz hinweist; z. B. Da | ist dein Vaterland, wo du geboren bist.

b. Eine Pause tritt nach jedem betonten Worte ein, das zu einem folgenden Satzgliede einen Gegensatz bildet; z. B. Ohn' Gott | geht alles segenslos; mit Gott | nur geht es, wie es soll.

c. Eine Pause tritt zwischen dem Subjekt und Prädikat ein, wenn eins dieser Glieder oder wenn beide zusammengesetzte Vorstellungen

sind; z. B. Das ewige Wünschen und Hoffen besserer Zeiten | zeigt unsere Faulheit an.

Das richtige Pausieren erfordert aber auch, daß man eine Unterbrechung des Redeflusses da vermeidet, wo durch dieselbe Zusammengehöriges auseinandergerissen werden würde. Es darf also nicht pausiert werden zwischen dem Dingwort und seinem Geschlechtswort, zwischen dem Zeitwort und seiner Ergänzung ꝛc.

Bei der schulmäßigen Übung im Lesen ist es von großer Wichtigkeit, daß die Schüler schon auf den untersten Stufen zur sorgfältigen Beachtung der Redepausen — namentlich der durch die Interpunktion bezeichneten — angehalten werden. Solche Bemühung hat nicht bloß Einfluß auf die Anleitung zum sinngemäßen Lesen, sondern auch auf die spätere Übung in der Anwendung der Interpunktion.

3. Bei der rhythmischen Gestaltung des mündlichen Ausdrucks ist endlich die Weise zu beachten, wie derselbe in seiner Gesamterscheinung in der Zeit fortschreitet. Diese Eigentümlichkeit bildet das Tempo desselben. Der Inhalt des mündlichen Ausdrucks, also dessen, was gesprochen oder gelesen wird, kann sehr verschieden sein. Es giebt Stoffe, welche fordern, daß sie langsam am Geiste des Hörers vorübergeführt werden, und andere, die ein rascheres Fortschreiten in der Darstellung bedingen. Außerdem macht sich bei der Wahl des Tempos für den mündlichen Ausdruck auch die geistige Eigentümlichkeit des Sprechenden geltend. Derjenige, welcher langsam denkt und empfindet, wird beim Sprechen auch meist ein langsameres Tempo innehalten als der, dessen geistige Bewegung eine rasche ist.

Bei der schulmäßigen Übung im Lesen ist im allgemeinen darauf zu sehen, daß ein langsames Tempo innegehalten wird. Der Schüler hat beim Lesen gleichzeitig mehrere Thätigkeiten auszuüben, von denen die am meisten wahrnehmbare die Darstellung des lautlichen Ausdrucks ist. Ihr wendet er, wenn von Anfang an seine Aufmerksamkeit nicht auf den Inhalt gerichtet worden ist, bald ausschließlich sein Bemühen zu. Hat er eine gewisse Fertigkeit in der Ausrichtung derselben erlangt, und werden nicht zugleich die anderen Aufgaben des Lesens gehörig beachtet, so gewöhnt er sich leicht an eine Eilfertigkeit, infolge deren er ruhe- und gedankenlos über den Inhalt hinweggeht. Deshalb muß der Schüler bei den Leseübungen zur Innehaltung eines langsamen Tempos angehalten werden, damit er Zeit gewinnt, seine Aufmerksamkeit auch dem Inhalt zuzuwenden.

§ 33.

4. Die melodische Gestaltung*).

Außer den bisher betrachteten Eigentümlichkeiten des mündlichen Ausdrucks läßt sich an demselben noch eine erkennen. Diese besteht darin, daß die verschiedenen Redeglieder beim Sprechen und beim Lesen sich in

*) Vergl. Richter, „Beiträge zur Formenlehre der Poesie", Seite 37—39.

einer verschiedenen Tonhöhe darstellen, indem an einzelnen Stellen die Stimme sich über den natürlichen Sprechton erhebt, während sie sich an anderen Stellen unter denselben senkt. So entsteht ein Wechsel zwischen tonhebigen, tonsenkigen und schwebenden Teilen, welcher dem mündlichen Ausdruck diejenige Eigentümlichkeit verleiht, die man die Melodie desselben nennt.

Die Tonhöhe, welche die Redeglieder beim Sprechen oder beim Lesen erhalten, ist von mancherlei Bedingungen abhängig.

1. Die Tonhöhe der einzelnen Silbe hängt einmal von dem in ihr enthaltenen Vokal ab. Man vergleiche z. B. die Tonhöhe folgender Silben: Blut — Gott — Saft — Geld — Bild. Diese Vergleichung läßt leicht erkennen, daß Silben mit den Vokalen u und o mit tieferer Stimme gesprochen werden als Silben, in welchen der Stimmlaut a vorherrscht, während Silben mit den Vokalen e und i mit höherer Stimme gesprochen werden als diese. — Außerdem aber wird die Tonhöhe der Silben ferner auch noch durch die ihnen zukommende Betonung bedingt, weil jede Verstärkung in der Betonung eine Erhöhung der Stimmlage zur Folge hat. Es müssen deshalb zur Herbeiführung eines richtigen melodischen Wechsels beim Aussprechen der Silben die in § 31 angeführten Gesetze für die Betonung der Silben beachtet werden.

2. Die Tonhöhe der einzelnen Wörter im Satze hängt aus dem sub 1 angeführten Grunde in den meisten Fällen von der ihnen zukommenden Betonung ab. Gewöhnlich werden demnach diejenigen Wörter, welche starke Betonung haben, auch mit höherem Tone gesprochen.

3. Die melodische Gestaltung der Sätze hängt von ihrem Inhalte oder, wenn sie Nebensätze sind, von ihrer Stellung zum Hauptsatze ab. Es sind in dieser Beziehung folgende Bestimmungen zu beachten:

a. Am Schlusse des Behauptungs- und des Wunschsatzes sinkt die Stimme.

b. Am Schlusse des Ausrufs- und des Befehlssatzes hebt sich die Stimme.

c. Bei Fragesätzen tritt am Schluß eine Tonhebung ein, da der Fragende auf die Vervollständigung seines Gedankens wartet. Diese Tonhebung ist bei Entscheidungsfragen stärker als bei Ergänzungsfragen.

d. Nebensätze werden am Schluß tonhebig gesprochen, wenn sie vor dem Hauptsatze stehen; im entgegengesetzten Falle tonsenkig.

e. Tritt ein Nebensatz zwischen die Glieder des Hauptsatzes, so bleibt an der Stelle, wo der Hauptsatz unterbrochen wird, die Stimme in der Schwebe, damit auf diese Weise der erste Teil des Hauptsatzes seine Verbindung mit dem nachfolgenden Teile unterhält.

§ 34.

Die Lautbildung, die Betonung, der Rhythmus und die Melodie sind die vier Mittel, durch deren bedachtsame Verwendung der Inhalt des Lesestoffes den ihm angemessenen Ausdruck erhält und beim Hörer sich

Eingang verschafft. Die richtige Lautbildung gewährt gleichsam das geeignete Material zur lautlichen Darstellung des Inhalts und verleiht ihm die erforderliche sinnliche Wahrnehmbarkeit; die gedankenmäßige Betonung bringt ihn durch die Hervorhebung des Bedeutsamen dem Verständnis näher; die rhythmische Gliederung und die melodische Gestaltung vollenden den Eindruck und erregen das Wohlgefallen an der lautlichen Erscheinungsform der Gedanken. So stellt sich unter dem Zusammenwirken der genannten Mittel der Inhalt des Lesestoffes in der erforderlichen Vernehmbarkeit, in klarer Unterscheidbarkeit seiner Glieder und in einem reizvollen Wechsel der Lauterscheinungen dar, während er ohne diese Eigentümlichkeiten einförmig und öde erscheint.

Soll der Lesevortrag sich unter Berücksichtigung der genannten vier Forderungen vollziehen, so wird vom Leser eine Leistung beansprucht, die eine Reife zur Voraussetzung hat, wie sie Kindern nicht eigen ist. Es ist also bei dieser Forderung — der Schule gegenüber — Vorsicht und Mäßigung nötig, damit die Schüler beim Lesen nicht zur Unwahrheit in ihrem Thun verleitet werden. Das sogenannte „gefühlvolle Lesen" läßt sich nicht gewaltsam und mit äußeren Mitteln herbeiführen. Was jedoch innerlich klar erkannt und richtig empfunden worden ist, das schafft sich ohne große Schwierigkeit den ihm angemessenen Leseton. — Für die Gewinnung eines richtigen Maßes in diesen Forderungen muß wohl beachtet werden, daß der Schüler es beim Lesen nicht mit der Darstellung eigener Gedanken zu thun hat. Wenngleich der Inhalt ihm erschlossen ist, so wird derselbe doch nicht mit solcher Kraft den Leseton beeinflussen, wie eigene Gedanken den Sprechton von sich abhängig machen. — Neben der Warnung vor Überspannung in den Forderungen und vor Verirrung in der Wahl der Mittel zur Erfüllung derselben kann den faktischen Zuständen in der Schule gegenüber freilich auch der Hinweis darauf nicht unterdrückt werden, daß in betreff der Leistungen der Jugend im Lesen auch berechtigte Ansprüche der Geringschätzung begegnen, und daß die Schularbeit nicht selten sich die Unterlassung der notwendigen Bemühung um befriedigende Resultate schuldig macht.

§ 35.

Die Bedingungen, unter denen eine der Schule zustehende Leistung im Lesevortrag erzielt werden kann, sind in den vorhergehenden Betrachtungen im wesentlichen schon angedeutet; sie sollen deshalb hier nur noch einmal kurz zusammengestellt werden.

1. Während der ganzen Schulzeit muß die Lesefertigkeit eine angelegentliche Pflege erfahren, weil ohne den Besitz derselben die Schüler unmöglich den an das Lesen erhobenen Anforderungen genügen können.

2. Der Inhalt des Lesestoffes muß den Kindern zum Verständnis gebracht werden; doch genügt nicht bloß ein begriffliches Verständnis, sondern der Inhalt muß, wenn er beim Lesen zum rechten Ausdruck kommen soll, auch mit dem Gemüt erfaßt sein. Wie sehr die

mündliche Darstellung eines Gedankens oder einer Gedankenreihe von dem Maße des gewonnenen Verständnisses abhängig ist, zeigt der Umstand, daß jeder seine eigenen Gedanken und Empfindungen — also Verstandenes — ohne alle bestimmende Beihilfe mit dem ihm zukommenden Ausdruck darstellt.

3. Wie in allen Stücken der Lehre und der Zucht das Beispiel des Lehrers von großer Wichtigkeit für die Förderung der Schüler ist, so auch im Leseunterricht. Dieser wird in seinen Erfolgen durch ein mustergültiges Vorthun von seiten des Lehrers, also durch gutes Vorlesen, wesentlich unterstützt. Das Vorlesen wirkt, da es den Schüler unter den Eindruck sinnlicher Wahrnehmungen stellt, viel unmittelbarer und kräftiger als alle anderen Mittel. Deshalb dürfen die Lesestunden nicht bloß Stunden sein, in denen die Schüler üben, sondern es muß ihnen in denselben auch in möglichster Vollendung vorgethan werden, was sie selbst leisten sollen. (Vergl. § 19.)

4. Damit die Schüler die für das schöne Lesen notwendige Herrschaft über ihre Sprechwerkzeuge erlangen und damit dieselben ihnen beim Lesen leicht und sicher dienstbar werden, müssen sie in allen Stunden zur Sorgfalt beim Sprechen angehalten werden.

5. Da die volle Schönheit des Lesevortrags nicht durch einmalige vorübergehende Beschäftigung mit einem Lesestoff erlangt werden kann, so müssen die durchgearbeiteten Lesestücke sorgfältig und planmäßig repetiert werden. Ein solches Verfahren hat nicht nur den Erfolg, daß die Leistungen im Lesen sich erhöhen; es erweckt in den Schülern auch das Interesse für den Erwerb von Gedanken mittelst des Lesebuches und befähigt sie dadurch nach und nach für eine ausgiebige Beschäftigung mit anderen Schriftwerken. — Bei der Wiederholung ist darauf hinzuwirken, daß das durch die frühere Behandlung des Lesestoffes herbeigeführte Verständnis desselben gesichert und erhöht wird, und daß der Lesevortrag demnach an Schönheit zunimmt. (Vergl. § 41.)

Soll diesen Anforderungen genügt werden, so muß der Lehrer in den Lesestunden sich zu angestrengter Thätigkeit veranlaßt sehen, und so muß er diese auch von den Schülern fordern. Lesestunden sind nicht Ruhestunden, sondern für Lehrer und Schüler Stunden ernster geistiger und körperlicher Arbeit.

IV. Die Übung im „stillen Lesen“.

§ 36.

Es gereicht nicht bloß der Übung im Lesen zum Vorteil, sondern es gewährt auch für deren Überwachung das geeignete Mittel, wenn die Schüler laut lesen. Bei der späteren Verwendung der in der Schule erworbenen Befähigung zum Lesen ist diese vernehmbare Übertragung des schriftlichen Ausdrucks in den mündlichen nicht üblich. In den meisten Fällen wird das Lesen dann nicht mehr so vollzogen, daß es hörbar ist; sondern an Stelle des „lauten Lesens“ tritt das „stille Lesen“.

Bei dem stillen Lesen giebt sich an vielen Lesern die Erscheinung zu erkennen, daß die Energie in der Gedankensammlung in demselben Maße fehlt, in welchem die Vernehmbarkeit des Lesens zurücktritt, oder daß unbewußt der Übergang vom stillen Lesen zum lauten gemacht wird, wenn der Lesende sich mit Ernst der Gedankenauffassung zuwendet. Es ist also die Befähigung zum stillen Lesen nicht ohne weiteres mit der Befähigung zum Lesen überhaupt verbunden. Jedenfalls muß der Leser sich erst daran gewöhnen, innerlich in dem für die Gedankensammlung erforderlichen Maße thätig zu sein, wenngleich er sich beim Lesen nicht mehr hört.

In solchen Erfahrungen muß ein Anlaß gefunden werden, die Schüler auch im stillen Lesen zu üben. Bei der Ausführung derartiger Übungen sind folgende Gesichtspunkte zu beachten:

1. Dieselben können erst auf den oberen Stufen des Unterrichts eintreten; denn es ist notwendig, daß die Schüler sich bereits einen befriedigenden Grad der Lesefertigkeit angeeignet haben, und daß sie schon vielfach angeleitet worden sind, den Gedankengängen des Lesestoffes nachzugehen, ehe von ihnen dessen Auffassung durch stilles Lesen erwartet werden darf.

2. Den Schülern muß dabei eine Unterstützung von seiten des Lehrers gewährt werden. Dieselbe besteht in der Hinweisung auf die Hauptpunkte des mittelst des stillen Lesens aufzufassenden Inhalts.

3. Endlich darf einer solchen Arbeit nie die Kontrolle fehlen. Diese besteht darin, daß der Lehrer das abfragt, was die Schüler gelesen haben, oder daß er dasselbe von ihnen darstellen läßt. Auf solche Weise verschafft er sich nicht nur Kenntnis von dem, was die Schüler geleistet haben, sondern er gewährt ihnen auch die Freude, welche den Erfolg einer selbständig vollzogenen Arbeit begleitet.

Unter Berücksichtigung dieser Gesichtspunkte wird die Übung im stillen Lesen nicht bloß ein wirksames Mittel sein für die Förderung der Schüler im Lesen, sondern auch für deren zweckmäßige Beschäftigung bei dem so oft notwendig werdenden Abteilungsunterricht.

V. Das Chorlesen.

§ 37.

Für die Pflege des Chorlesens in der Schule sprechen folgende Gründe:

1. Das Chorlesen bietet Gelegenheit zu vermehrter Pflege der Lesefertigkeit. Die Schulklassen sind häufig so überfüllt, die Kräfte des Lehrers durch den Abteilungsunterricht häufig so zersplittert, daß es beim besten Willen nicht möglich wird, jedem einzelnen Schüler so viel Zeit für das Lesen zu gewähren, wie zur Übung in der Fertigkeit notwendig ist. In solchen Fällen ist es zweckmäßig, daß der Lehrer einen kleinen Teil der Stunde zum gemeinsamen lauten Lesen verwendet.

2. Es ist ein Mittel, Frische und Regsamkeit in die Klasse zu bringen. Bei starker Schülerzahl und unter gewissen Witterungseinflüssen kommt in dieselbe beim Lesen nicht selten ein Zustand der Schlaffheit und Hängigkeit, welcher der ärgste Feind des Lernens ist. Dann ist es oft von sehr spürbarer Wirkung, wenn ein erfrischender Wechsel zwischen Einzellesen und Chorlesen veranlaßt wird.

3. Es ist ein Mittel, die Schüchternheit der Schüler beim Einzellesen zu überwinden. Nicht wenige Schüler setzen der Forderung des Lehrers laut zu lesen, den Widerstand schwächlicher Schüchternheit entgegen. Was in solchen Fällen oft kein anderes Mittel bewirkt, das wird erreicht, indem der Schüler zunächst in Gemeinsamkeit mit anderen das thun lernt, was von ihm später als Einzelleistung gefordert wird.

4. Es ist ein Mittel, die beim Einzellesen gewonnenen Erfolge für das schöne Lesen zu erhöhen. Die Gemeinsamkeit bei einer Arbeit ist für den Einzelnen ein bewährtes Mittel, ihn zu williger Fügung in die Gesetze und Ordnungen der Arbeit zu veranlassen. Beim Leseunterricht ist dies von besonderer Wichtigkeit. Um den Einzelnen aus dem Schlendrian herauszubringen, wird es oft nötig, die Aussprache der Laute und die Betonung der einzelnen Satzglieder sehr stark hervortreten zu lassen. Dadurch gewöhnen sich die Kinder leicht an ein übermäßiges Schreien. Wahre Schönheit des Lesens aber verlangt Maßhalten auch in diesen Dingen. Und die Rückkehr zu dem richtigen Maße im Leseausdruck wird dem einzelnen Schüler erleichtert, wenn er seinen Leseton so an dem anderer Schüler messen und regulieren kann, wie dies beim Chorlesen der Fall ist.

5. Es dient dazu, den Schülern die Hauptgedanken des Lesestoffes bemerklich zu machen. Der Inhalt einer sprachlichen Darstellung wird von den Schülern in der Weise aufgefaßt, daß sie zunächst ihre Aufmerksamkeit denjenigen Stellen zuwenden, in welchen die Hauptgedanken enthalten sind. Je klarer der Eindruck dieser Stellen ist, um so besser wird das Ganze verstanden. Wie bei jedem anderen guten Unterricht solche Gedanken behufs sicherer Auffassung und Aneignung im Chor gesprochen werden, so kann in der Lesestunde dasselbe erstrebt werden, indem man sie chorweise lesen läßt.

Nachdem im vorhergehenden das Chorlesen als eine zulässige und unter Umständen notwendige Form der Leseübung dargestellt worden ist, muß freilich noch bemerkt werden, daß es diesen Wert nur bei einer bedachtsamen Anwendung hat. Vom Lehrer darf es niemals als eine Gelegenheit betrachtet werden, durch welche seine Aufmerksamkeit und Thätigkeit überflüssig gemacht wird. Gerade bei Übungen, wie das Chorlesen ist, muß die Leitung, welche die Schüler von ihm erfahren, eine sichere sein. Wenn man überhaupt die Erscheinungen in den Lesestunden als einen Ausdruck für die in der Klasse herrschende Zucht ansehen kann, so gilt dies besonders für die Zeiten, in denen das Chorlesen zur Ausführung kommt. Giebt sich bei demselben ein roher Ton und ein un-

geordnetes Wesen zu erkennen, so steht es gewiß mit der Schulzeit nicht gut. — Werden durch das Chorlesen die unter 4 und 5 erwähnten Resultate erstrebt, so muß ihm eine sorgfältige Anwendung des Einzellesens vorangehen.

VI. Die Pflege der Redefertigkeit im Leseunterricht.

§ 38.

Die Redefertigkeit besteht in der Befähigung zur geläufigen und sicheren Anwendung des Wortes — und zwar des mündlichen — zum Zwecke der Mitteilung. Die Pflege dieser Befähigung gehört zu den Aufgaben des Schulunterrichts schon um der Wichtigkeit willen, welche dieselbe für die Ausführung des Schulunterrichts selbst hat. Bildender Unterricht beruht auf dem Gedankenaustausch zwischen dem Lehrenden und den Lernenden. Auf Seiten beider muß also das Wort zur Gedankenmitteilung gebraucht werden. Diese Forderung erscheint überaus einfach und natürlich, und doch wird sie zum Schaden des Unterrichts in Beziehung auf den Schüler so oft übersehen. Gar zu häufig versetzt man denselben dabei nur in die Lage, daß er hört, statt ihn auch anzuregen, daß er spricht. Dies muß aber einen nachteiligen Einfluß auf die Unterrichtsresultate ausüben. Wie der Gedanke überhaupt erst klar wird durch das Wort, so wird auch ein im Schüler erzeugter Gedanke demselben erst deutlich, wenn er angehalten wird, ihn ins Wort zu fassen; denn „erst im Worte und durch dasselbe beherrscht der Mensch die Sache, wie auch Adams geistige Herrschaft über die Natur erst anfing, als er die von Gott ihm vorgeführten Tiere nannte.“ Wieviel des halben oder unverdauten Wissens würde also weniger sein und wieviel mehr Anregung und Förderung der geistigen Kräfte würde erzielt werden, wenn man im Unterricht die Schüler mehr zum Sprechen kommen ließe, wenn man den zu übermittelnden Gedanken, statt dieselben wie Nebelgebilde vor der Seele stehen zu lassen, Leibhaftigkeit verliehe, d. h. sie in das Wort fassen ließe!

Die Pflege der Redefertigkeit gehört aber auch zu den Aufgaben des Schulunterrichts um der Bedeutung willen, die der Besitz dieser Befähigung für das Leben hat. Schon in den §§ 5 und 24 ist auf diese Bedeutung hingewiesen worden. Hier soll es nur zusammenfassend noch einmal mit der Bemerkung geschehen, daß nichts so sehr die allgemeine geistige Bildung beeinträchtigt, als der Mangel an Befähigung für den Gebrauch der Sprache, insonderheit für den mündlichen Ausdruck.

Es kommt an dieser Stelle nur noch darauf an, daß Ziel- und Wegbestimmungen für die Ausführung des innezuhaltenden Unterrichtsverfahrens im Leseunterricht angegeben werden. „Redner zu bilden für öffentliche und private Versammlungen, kann nicht Aufgabe der Volksschule sein, da sie nie in der Lage ist, diese auch nur vorzubereiten. Auch hat sie nicht Leute zu erziehen, welche über alles reden zu können glauben, und es daher auch wollen; denn an Schwätzern fehlt es ohnehin nicht,

deren lästige Rede nur die Sprichwörter wahr macht: Viel Maul und wenig Herz; viel Geschrei und wenig Wolle. Desgleichen hat sie nicht Kritiker und Klugsprecher zu bilden, die immer bei der Hand sind, fremden Ruhm in Trümmer zu schlagen und auf diese ihren Ehrentempel zu bauen, wie auch nicht Menschen, welche die Kunst verstehen, mit ihrer Sprache ihre Gedanken zu verbergen, daher immer von Teilnahme überfließen und doch nur an sich denken. Hieraus erhellt, daß die Schule in formeller und materieller Beziehung genug thut, wenn sie die Jugend so in die ihr zustehenden Unterrichtsgebiete einführt, daß sie deren Inhalt in ihrer Rede ausdrücken kann, daß sie aber für das Leben noch einigen moralischen Forderungen zu genügen hat, nämlich denen: daß die Rede jederzeit schicklich, gehaltvoll, einfach, bescheiden, aufrichtig und wahr sei."

Solche Pflege muß die Redefertigkeit durch den ganzen Unterricht erhalten. Einen Anteil daran, und zwar einen bedeutenden, kann und muß auch der Leseunterricht gewinnen. Demnach tritt auch das Lesebuch in Beziehung zu dieser Unterrichtsaufgabe. Schon die Einführung in das Verständnis des Lesestoffes kann, wie bereits nachgewiesen worden ist, nicht bewirkt werden, ohne daß der Schüler zum Gebrauch des Wortes angehalten wird. Er muß entweder unter Leitung der Frage diejenigen Glieder eines Gedankens hervorheben, auf deren Erkenntnis das Verständnis desselben beruht, oder er muß Gedanken, welche erklärt worden sind, zusammenfassend aussprechen, um zur Beherrschung derselben zu kommen.

Der Leseunterricht bietet aber auch Anlaß und Gelegenheit zu einer weiteren und selbständigeren Pflege der Redefertigkeit. Der in ihm zur Verwertung kommende Stoff soll nicht bloß gelesen, sondern auch in mündlicher Rede frei dargestellt werden. Die Bedingungen für diese Leistung sind gegeben, sobald der Schüler in das Verständnis des Lesestoffes eingeführt und zur Aneignung desselben angehalten worden ist; denn durch diese Vorgänge ist er in den Besitz eines Gedankeninhalts getreten, und er hat, indem er denselben aus einer gegebenen Darstellungsform erhob, zugleich Formen kennen gelernt, deren er sich für die von ihm geforderte Mitteilung der Gedanken bedienen kann, die ihm wenigstens ein Vorbild dabei sein können.

Die Übungen in der mündlichen Wiederdarstellung eines verarbeiteten Lesestoffes werden in wirksamer Weise vorbereitet durch die Übung im Vortrage memorierter Stoffe. Diese Leistung fordert vom Schüler schon mehr als das Lesen. Zwar braucht er bei derselben das zum Ausdruck dienende Wort nicht selbst zu wählen, sondern er hat nur ein ihm überliefertes in vollster Genauigkeit zur Anwendung zu bringen. Aber dieses Wort steht nicht, wie beim Lesen, vernehmbar vor ihm; er muß dasselbe in sein Gedächtnis gefaßt und seine Zugehörigkeit zu dem darzustellenden Inhalt erkannt haben, so daß, indem dieser Inhalt an seiner Seele vorüberzieht, sich fort und fort die Ausdrucksformen zu Dienst stellen und von ihm in einer Weise ausgesprochen werden, welche Zeugnis

giebt von dem gewonnenen Verständnis und von der sicheren Aneignung. Solche Übungen müssen deshalb mit Fleiß und Ausdruck gepflegt werden.

§ 39.

Bei Ausführung der Übungen in der Redefertigkeit ist nicht nur darauf zu halten, daß sich der Schüler für die mündliche Darstellung einer Gedankenreihe der richtigen Ausdrucks- und Verbindungsformen bedient, sondern auch darauf, daß er allen denjenigen Forderungen genügt, welche für das Lesen geltend gemacht worden sind, daß er also laut, lautrein, mit richtiger Betonung, mit sinngemäßer Gliederung und mit einer dem Inhalte angemessenen Modulation der Stimme spricht.

Folgende Rücksichten sind im besonderen zu beachten:

1. Wie bei allem Unterricht, so darf man auch bei den in Rede stehenden Übungen vom Schüler nicht bloß eine Leistung fordern, sondern man muß ihn zu derselben anleiten und bei ihrer Ausführung unterstützen. Durch das zur Verständlichmachung angewandte Unterrichtsverfahren haben die Gedanken zwar an Deutlichkeit gewonnen und sind auch infolge dessen dem Seelenleben näher getreten; aber es sind doch immer noch fremde Gedanken, für die „das Wort von der Lippe zu springen" noch nicht bereit ist. Soll der Schüler derartiges Gedankenmaterial frei darstellen, so bedarf er noch eines besonderen Anreizes und einer festen Leitung. Dieser Anreiz und diese Leitung wird ihm zu teil, wenn die bei der Einführung in das Verständnis gewonnenen Abschnitte für die Wiederdarstellung innegehalten werden, und wenn er sich durch die Form der Frage oder der Aufgabe sofort in ein bestimmt abgegrenztes Gedankengebiet verwiesen sieht. Gegenüber dieser Forderung müssen also Aufgaben für die Wiederdarstellung des Lesestoffes als unzulässig erscheinen, welche sich in den — leider nicht selten vorkommenden — Formen darstellen: „Erzählt, was ihr gelesen habt!" Oder: „Gebt den Inhalt dieses oder jenes Abschnittes an!" — Ist der Schüler so weit, daß er den Inhalt einzelner Abschnitte mündlich mitteilen kann, so mag er zur Zusammenfassung derselben, also zur Darstellung des Ganzen angehalten werden. — Für Anfänger in diesen Übungen ist eine bedachtsame Unterstützung schon erforderlich, sobald sie einige Gedankenreihen aussprechen sollen. Sie kommen dann ins Stocken, oder sie verbinden nach der Redeweise des Volkes die Glieder solcher Reihen ausschließlich mit der Konjunktion „und". Beides wird vermieden, wenn man zur rechten Zeit die Unterstützung eintreten läßt. Giebt der Lehrer bei dieser Unterstützung dem Schüler die Verbindungsformen an, so erhalten dieselben nicht bloß Anleitung zu einem zusammenhängenden Sprechen, sondern sie werden auf diese Weise allmählich auch zu einer gewissen Freiheit in der Anwendung von Sprachformen geführt, indem sie dieselben abhängig machen müssen von den ihnen vorgeschriebenen Verbindungsformen.

2. Bei der mündlichen Darstellung eines aus dem Lesebuch aufgenommenen Inhalts darf dem Schüler der Anschluß an den im

Buche gebrauchten Ausdruck nicht verwehrt werden. Dieser Ausdruck soll ihm Muster für seine eigene Darstellung sein, und indem er ihn gebraucht, macht er sich Sprachformen dienstbar, die in den meisten Fällen besser sind als die, welche ihm zur Verfügung stehen. Durch den wiederholten Gebrauch werden diese Formen ihm endlich so geläufig, daß er sie selbständig für die Zwecke der Darstellung verwenden kann, daß er in ihnen zugleich aber auch Normen für die Bildung ähnlicher Formen erhält. Dabei muß der Lehrer aber darauf achten, daß die Schüler ihre Referate nicht förmlich memorieren: sie sollen eben selbständig reden und vortragen, nicht plappern und „aufsagen“ lernen.

3. Es muß eine sorgfältige Auswahl derjenigen Stoffe getroffen werden, deren mündliche Wiederdarstellung vom Schüler verlangt wird. Am meisten eignen sich dazu Erzählungen, demnächst Beschreibungen. Schwieriger ist die Mitteilung des Inhaltes von abhandelnden Darstellungen. Gewisse Stoffe, namentlich lyrische Dichtungen, können nur für fähige Schüler Aufgaben ergeben. Ihr Inhalt ist in vielen Fällen so zart, so sehr mit dem gegebenen Worte verbunden, daß es zweckmäßig ist, ihn in diesem Ausdruck im Besitz des Schülers zu belassen.

4. Wie für die Pflege des Lesens eine fleißige Wiederholung notwendig ist, so auch für die Übung in der freien Darstellung des Lesestoffes. Die Wiederholung kann sich in verschiedenen Formen vollziehen. Die Schüler werden entweder bloß zur Darstellung des Inhalts von einzelnen Teilen des Lesestückes oder zur Darstellung des Inhalts von dem ganzen Stück angehalten; sie erhalten die Aufgabe, diesen Inhalt in summarischer Zusammenfassung oder in weiterer Ausführung darzulegen; auf den oberen Stufen endlich können sie zu einem Bericht über den Gedankenverlauf der Darstellung veranlaßt werden. — Wird auf diese Weise mit den Formen gewechselt, so muß die Wiederholung nicht nur dazu führen, daß der Schüler den Inhalt immer tiefer erfaßt, sondern auch dazu, daß er an Sicherheit und Gewandtheit im Gebrauch der Ausdrucksformen gewinnt.

VII. Die Verteilung des Lesebuchstoffes.

§ 40.

Das, was von der Stellung des Lesebuches zum Schulunterricht und von seiner Bedeutung für denselben gesagt worden ist, erfordert außer einer zweckmäßigen Behandlung des Inhalts auch eine planmäßige Verteilung desselben.

Das Lesebuch soll einem großen Teile des Schulunterrichts dienstbar werden. Die Übungen im Lesen sowie im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache haben in ihm ihren Mittelpunkt; der Unterricht in den Realien muß von ihm eine wirksame Unterstützung beanspruchen. Diese Zwecke können aber nur erfüllt werden, wenn der Lesestoff in ge-

ordneter Weise zur Verwendung kommt.*) Der Verwertung des Lesebuches muß also ebensowohl ein fester Plan zu Grunde gelegt werden, wie der Verwertung des Lehrstoffes überhaupt. In keiner dem Gebrauch des Lesebuches gewidmeten Stunde darf also die Auswahl dessen, was in Behandlung genommen wird, dem Zufall überlassen bleiben. Die Schularbeit gedeiht nur, wenn sie auf klar erkannte Ziele gerichtet ist, und wenn sie in einer festen Ordnung die für sie verfügbaren Mittel sich dienstbar macht. Nur wenn bei derselben ein fester Plan befolgt wird, kann sie wirklich fruchtbar werden. Nicht die Beschäftigung, welche für den Augenblick unterhält, gewinnt für den Lernenden wahrhaften Wert, sondern die, bei welcher er in geordneter Arbeit seine Kraft gestählt hat, und die auf diese Weise für seine Bildung wirksam geworden ist. Je mehr der Unterricht den Schüler dies auch am Lesebuche erfahren läßt, desto mehr wird er auch dazu beitragen, daß derselbe nach der Schulzeit in einen fördernden Verkehr mit Schriftschätzen treten kann, daß er bewahrt bleibt vor einem Lesen, welches nichts weiter sein soll als ein elender Zeitvertreib.

Vom Lesebuch kann nicht erwartet werden, daß es durch die in ihm befolgte Anordnung des Stoffes allen den Anforderungen gerecht wird, die in Beziehung auf die Verteilung des Lesebuchstoffes erhoben werden müssen. Mag bei Anlage des Buches eine Rücksicht leitend gewesen sein, welche es will, so wird also der Lehrer immer noch eine Arbeit für die Zwecke der Stoffverteilung zu leisten haben.

§ 41.

Im folgenden sollen Gesichtspunkte eröffnet werden, welche bei der Verteilung und Anordnung des Lesebuchstoffes von Bedeutung sind.

1. Wenngleich der Lesestoff zunächst den Übungen im Lesen sowie im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache dienstbar gemacht werden soll, so ist doch auch schon um dieser Zwecke willen die Innehaltung einer bestimmten Ordnung bei der Verwertung desselben notwendig, damit die Leistungsfähigkeit der Schüler sowie die Aufgabe der verschiedenen Unterrichtsstufen gehörig beachtet werden kann, damit endlich auch die einzelnen Stoffe in eine Verbindung unter einander treten, welche geeignet ist, ihr Verständnis zu erleichtern und zu vertiefen.

2. Soll der Unterricht in den weltkundlichen Fächern durch den Gebrauch des Lesebuches eine wirksame Unterstützung erfahren, so macht sich ebenfalls eine planmäßige Verteilung der darauf bezüglichen Lesestücke notwendig, damit sie zur rechten Zeit und an rechter Stelle in den Unterricht hineingezogen werden können.

3. Wenn der Inhalt des Lesebuches die volle Wirkung erlangen soll, so muß darauf Bedacht genommen werden, daß derselbe in ge-

*) Vergl. § 26 der „Allgemeinen Bestimmungen über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule“ vom 15. Oktober 1872.

ordneter Weise zur Wiederholung kommt. Diese ist bei der Behandlung des Lesebuchstoffes ebenso notwendig wie bei dem übrigen Unterricht, weil erst durch sie der Schüler die rechte Beherrschung des Stoffes gewinnt. Hiernach macht sich die Scheidung zwischen einem Übungs- und einem Wiederholungs-Kursus notwendig, damit ebensowohl der Fortschritt in der Behandlung des neuen Materials wie die wiederholungsweise Verwertung des bereits verarbeiteten Stoffes in sicherer Ordnung erfolgt.

4. Besonders wichtig wird die Aufstellung eines Planes für die Benutzung eines Lesebuches, wenn dasselbe in mehreren Stufenklassen gebraucht wird. Dieser Plan hat sowohl jeder Klasse das von ihr in Behandlung zu nehmende neue Pensum zuzuweisen, als auch den ihr zufallenden Wiederholungsstoff festzustellen. Nur wenn dieser Forderung genügt wird, kann darauf gerechnet werden, daß beim Unterrichtsschluß auf der obersten Stufe der ganze Inhalt des Buches für die Schüler nutzbar geworden ist, und daß dadurch der Schüler eine innere Stellung zu seinem Lesebuche genommen hat, die dessen Wert auch nach der Schulzeit noch zur Anerkennung kommen läßt.

B. Die Verwertung des Lesebuches im Sprachunterricht.

Die Verwertung des Lesebuches im Sprachunterricht wird dann eine zweckmäßige sein, wenn es infolge derselben diejenige Wirksamkeit erlangt, welche ihm in den §§ 7, 8 und 9 in Beziehung auf die Sprachbildung zugeschrieben worden ist. Aus den Bemerkungen über die Verwertung des Lesebuches im Leseunterricht geht hervor, daß durch diesen schon gewisse Zwecke des Sprachunterrichts gefördert werden, ja, daß der Leseunterricht, wenn er in rechter Weise betrieben wird, einen Teil der Aufgaben des Sprachunterrichts erledigt. — Die Pflege des Sprachverständnisses und die Pflege der Fertigkeit für den mündlichen Gebrauch der Sprache findet in ihm hauptsächlich ihre Stelle. Es bleibt hiernach nur noch übrig, daß nachgewiesen wird, welche Verwertung das Lesebuch beim Unterricht in der Orthographie, bei den Aufsatzübungen und beim Unterricht in der Sprachlehre finden kann.

I. Das Lesebuch im Dienst des orthographischen Unterrichts.

§ 42.

Die Wortausdrücke der Sprache werden nicht bloß für das Ohr wahrnehmbar gemacht, sondern auch für das Auge, d. h. sie werden nicht nur gesprochen, sondern auch geschrieben. Die Übung in dieser letzten Darstellungsweise des Wortes ist Aufgabe des orthographischen Unterrichts. Durch ihn sollen also die Schüler befähigt werden, die Wortausdrücke der Sprache schriftlich richtig darzustellen.

Das geschriebene Wort ist nicht immer das genaue Abbild von dem Lautinhalt des gesprochenen Wortes; im Laufe der Zeit ist vielmehr für viele Wörter eine Schreibung üblich geworden, welche von dem Lautinhalt abweicht. So werden z. B. Buchstaben zur Bezeichnung des den Vokalen zukommenden Zeitmaßes, also als Dehnungs- und Schärfungszeichen, gebraucht, wie in den Wörtern: das Mahl, der Fall; oder es werden manche Laute anders bezeichnet, als ihr Klang vorschreibt, z. B. kw durch qu; oder endlich wird derselbe Lautklang in verschiedenen Wörtern mit verschiedenen Zeichen dargestellt, z. B. mit f und v, c und z 2c.

Der Unterricht in der Orthographie kann sich also nicht ausschließlich auf den Grundsatz stützen, daß so zu schreiben ist, wie richtig gesprochen wird; die Zerlegung der Wörter in ihre Lautbestandteile kann in sehr vielen Fällen den Schüler demnach auch nicht dazu führen, daß er richtig schreibt, d. h. so, wie die Schreibung als richtig anerkannt ist. Diese Art der Schreibung wird mit dem Auge wahrgenommen und hauptsächlich durch das Auge angeeignet. Auf diesem Verhältnis beruht der von Bormann aufgestellte Grundsatz für den orthographischen Unterricht: „Jedes Wort hat in der Schriftsprache seine eigentümliche Physiognomie, und es ist nun Aufgabe des Rechtschreibeunterrichts, dem Kinde dazu zu verhelfen, daß es sich diese Physiognomie der Wörter scharf und sicher einpräge, was natürlich allein durch Vermittelung des Auges geschehen kann.“

Dieser Grundsatz stützt sich auf die Erfahrung, daß wir diejenigen äußeren Erscheinungen am besten merken, welche wir oft und genau angeschaut haben, und seine Geltung für die in Rede stehende Angelegenheit wird vielfach durch die Erfahrung bestätigt. Beim Zweifel über die Schreibung eines Wortes läßt sich die Entscheidung nicht selten mit großer Bestimmtheit herbeiführen, wenn man das Wort in denjenigen Schreibweisen darstellt, zwischen denen man schwankt. Das Auge findet sich in diesem Falle nur vom Anblick derjenigen Form befriedigt, in der es das Wort immer gesehen hat. Ist nun das Auge durch die Anschauung von Wortbildern richtig gewöhnt, so muß seine Entscheidung die zum Ziele führende sein. — Auch der Umstand, daß die richtige Schreibung der Wörter aus fremden Sprachen, in der die Orthographie sehr von der Aussprache abweicht — wie z. B. im Französischen und Englischen —, überwiegend durch Lesen und wiederholtes Schreiben, also durch Vermittelung des Auges, erlernt wird, sowie die Erfahrung, daß Taubstumme, welche die Rechtschreibung zum größten Teil ebenfalls durch Lesen und Abschreiben lernen, es in derselben rascher zu einer befriedigenden Sicherheit bringen als Vollsinnige, zeugen von der Berechtigung der vorher ausgesprochenen Ansicht.

So wichtig indes der aufgestellte Grundsatz für die Übung in der Rechtschreibung ist, so kann er doch nicht jedes weitere Bemühen um die Förderung der Schüler in derselben ausschließen. Seine Wirksamkeit wird vielmehr unterstützt, wenn neben den Übungen für die Einprägung richtiger Wortbilder die Schüler über solche Bestimmungen belehrt werden,

welche bei der schriftlichen Darstellung der Wörter häufig zur Geltung kommen. Derartige Belehrungen sind besonders nötig für den Gebrauch der großen Anfangsbuchstaben, für die Anwendung der Dehnungs- und Schärfungszeichen, für die Wahl unter verschiedenen Buchstaben, welche denselben oder einen ähnlichen Laut bezeichnen, für die Ausführung der Silbentrennung in Wörtern und für die Unterscheidung ähnlich lautender Silben und Wörter ꝛc.

Zu jeder der Grundlagen, auf denen die Befähigung der Schüler zum richtigen Schreiben beruht, tritt das Lesebuch als dasjenige Schulbuch, in welchem am meisten gelesen wird, in eine erkennbare Beziehung.

Der Erwerb des orthographischen Regelwerks hat allerdings seinen besonderen Weg einzuschlagen; desungeachtet ist das Lesebuch nicht ohne Bedeutung für diese Aufgabe. Zwar kann von demselben nicht beansprucht werden, daß es innerhalb einer und derselben Darstellung die in Betracht zu nehmenden orthographischen Erscheinungen in der für die Zwecke des orthographischen Unterrichts erwünschten Ordnung darbietet; ebensowenig kann es deshalb als Ausgangspunkt gelten, wo es sich um die erste Verständlichmachung von Regeln handelt. Wird dagegen der Zweck verfolgt, bereits erworbene orthographische Kenntnisse aufzufrischen, den Inhalt erläuterter Regeln den Schülern von neuem zum Bewußtsein zu bringen und ihren Blick für die Anwendung derselben zu schärfen, so bietet sich das Lesebuch, da es die orthographischen Erscheinungen in buntem Wechsel darstellt, als ein wirksames Hilfsmittel dar.

In betreff der Auswahl des Regelstoffes ist die Praxis durch die im Auftrage der obersten Unterrichtsbehörde herausgegebene Schrift „Regeln und Wörterverzeichnis für die Rechtschreibung zum Gebrauch in den preußischen Schulen“ auf einen sicheren Weg verwiesen. Wo diese Schrift noch nicht zu ihrer vollen Wirksamkeit gekommen ist, da trägt, soweit meine Erfahrungen reichen, ein methodischer Mißgriff die Schuld. Das amtliche Buch giebt nichts anderes und kann nichts anderes geben wollen, als das in sachlicher Anordnung zusammengestellte Material, durch dessen methodische Verwertung die Schüler in der Handhabung der neuen Schreibweise sicher gemacht werden sollen. Die Art der Verwendung des Stoffes bleibt also immer eine didaktische Aufgabe für den Lehrer, in deren Lösung er den Stoff so zu gestalten und zu ordnen hat, daß die Erwerbung der orthographischen Kenntnisse dem Grundsatz alles Wissenserwerbes folgt. Nach diesem Gesetz beginnt aber jeder Wissenserwerb mit der Gewinnung von Grundanschauungen auf den untersten Stufen des Unterrichts und schreitet nach und nach durch die höheren Stufen zu den feineren Ausgestaltungen des Lesestoffes fort, so daß derselbe also nicht in einer mechanischen Aufeinanderfolge der Stoffmassen, sondern in der successiven Entfaltung seines Inhaltes dargeboten wird. Wer im Gegensatz zu diesem Gedanken eine Praxis befolgt, nach welcher der ganze Stoff des Regelbuches etwa nur auf den oberen oder wohl gar nur auf der obersten Stufe des Schulunterrichts

in paragraphenweiser Aufeinanderfolge in Betracht gezogen wird, der darf sich nicht wundern, wenn die Schüler keinen Reiz mehr darin finden, sich mit dem zu beschäftigen, was sie längst wissen oder wenigstens wissen sollten; der darf sich noch weniger darüber wundern, wenn die massenweise Zusammenstellung von Regelbestimmungen für die feste Aneignung Schwierigkeiten verursacht.

Bei der Benutzung des Regelbuches sind deshalb folgende Rücksichten zu beachten:

1. Die Vorbereitung zum Verständnis des orthographischen Lehrmaterials erfolgt bereits auf der Fibelstufe des Leseunterrichts, indem hier an dem Lesestoff diejenigen orthographischen Erscheinungen zur Anschauung gebracht werden, welche für den gesetzmäßigen Ausdruck der wichtigsten Regeln die Vorbedingung bilden. Dahin gehört z. B. das auf Anschauung basierte Verständnis der Ausdrücke *Satz*, *Wort*, *Silbe*, *Laut*, *Buchstabe*; ferner: die *Hauptunterscheidungen der Laute*; weiter: die *Wahrnehmung von der verschiedenen Dauer derselben Vokale in verschiedenen Silben* rc. Nebenher gehen auf dieser Stufe auch bereits Übungen im Abschreiben von Wörtern und Wortverbindungen aus der Fibel.

2. Auf der Stufe, auf welcher *das erste Lesebuch* zur Verwendung kommt, werden in Verbindung mit den ersten grammatischen Belehrungen die *Hauptbestimmungen* der wichtigsten Abschnitte des Regelbuches zum Verständnis gebracht und durch Übungen im Abschreiben und im Aufschreiben des Diktierten geläufig gemacht.

3. Jede der folgenden Unterrichtsstufen nimmt nach und nach die weiter in das Einzelne gehenden Bestimmungen zu der bereits erworbenen orthographischen Erkenntnis hinzu, macht nach und nach mit den Ausnahmen bekannt und bringt so die Belehrungen zum Abschluß.

Bei einem in solcher Stufenfolge geordneten Unterrichtsbetriebe verliert der orthographische Lehrstoff die Sprödigkeit, welche man oft hat in demselben finden wollen, verschwinden auch die Schwierigkeiten, welche der festen Aneignung des Lehrstoffes entgegenstehen sollen.

Das bei der Unterweisung in den Regeln innezuhaltende Lehrverfahren hat sich von folgenden Grundsätzen leiten zu lassen:

1. Jede Regel ist dem Schüler zum *Verständnis* zu bringen, damit er sich dessen genau bewußt wird, was sie ihm vorschreibt und wovor sie ihn warnt. Das dabei anzuwendende Verfahren ist aus der Sache selbst erkennbar. Jede Regel ist ein allgemeiner Satz, der sich aus der Beobachtung von Einzelerscheinungen ergiebt. Sie wird demnach — gemäß dem pädagogischen Grundsatz: „Vom Besonderen zum Allgemeinen“ — gewonnen, indem an einer Reihe von Einzelerscheinungen das nachgewiesen wird, was die Regel zusammenfassend als Vorschrift ausspricht.

2. Die zum Verständnis gebrachten Regeln müssen vom *Schüler sicher angezeigt werden*. Zu dieser Aneignung verhilft eine viel-

fache, von steter Angabe der Gründe, weshalb so und nicht anders zu schreiben ist, begleitete Übung in der Anwendung.

§ 43.

Nach dem, was über die Eigentümlichkeit der deutschen Orthographie und über das dadurch bedingte Verfahren beim Unterricht in derselben gesagt worden ist, ergiebt sich schon, eine wie mannigfache Verwertung das Lesebuch in demselben finden kann. Wie bereits auf den untersten Stufen des Unterrichts die Übungen im Lesen und Schreiben in Verbindung stehen müssen, wie also die Fibel schon nicht bloß Übungsbuch für das Lesen, sondern auch für das Richtigschreiben sein muß, so gilt dies auch für den Unterricht auf der Mittel- und Oberstufe. Hier muß ebenfalls das Lesebuch die Grundlage bilden für den Unterricht in der Rechtschreibung.

Der nach diesen Grundsätzen geordnete Unterricht entwickelt sich in folgenden drei Stufen.

1. Abschreibeübungen.

Durch ihre Ausführung sollen die Schüler sich Wortbilder in möglichster Treue und Deutlichkeit einprägen. Solche Wortbilder entstehen, indem die Schüler die Schreibung eines Wortes wiederholt wahrnehmen und dasselbe schreibend darstellen. Dabei ist sorgfältig zu beachten, daß wortweise, nicht aber silben- und buchstabenweise abgeschrieben wird. Deshalb sind die Schüler anzuhalten, anschauend das Wort als ein Ganzes aufzufassen und schreibend als ein Ganzes darzustellen, die bruchstückweise Auffassung und Darstellung desselben dagegen ist zu verhindern. Sollen die Übungen Erfolg haben, so ist ferner notwendig, daß für das Abschreiben die größte Genauigkeit beansprucht wird. Nach Vollendung der Arbeit sind die Schüler zu veranlassen, das Geschriebene noch einmal mit dem Original zu vergleichen; ebenso müssen sie zu gegenseitiger Korrektur ihrer Arbeiten Anleitung empfangen, und endlich darf der Lehrer nie die Kontrolle der geleisteten Arbeit unterlassen.

Zur Erhöhung der Achtsamkeit beim Schreiben dient es, wenn man das Geschriebene einzeln und chorweise fleißig buchstabieren und lesen läßt. Die Wirkung der Abschreibeübungen wird verstärkt, wenn wiederholentlich derselbe Stoff zum Abschreiben aufgegeben wird, bis die Leistung eine ganz befriedigende ist, oder wenn die Schüler die Aufgabe erhalten, statt ganzer Sätze oder Satzreihen Wörter aus Lesestücken schreibend darzustellen, deren Schreibung bestimmte orthographische Eigentümlichkeiten darbietet. Das Abschreiben solcher einzelnen Wörter gewährt zugleich eine passende Gelegenheit zur Einübung orthographischer Regeln.

Auf den ersten Blick kann es gleichgiltig erscheinen, welcher Stoff diesen Übungen zu Grunde gelegt wird. Wenn man sich jedoch mit der Meinung vertraut gemacht hat, daß es für den Unterricht förderlich ist, die zur Verwertung kommenden Stoffe möglichst in Beziehung zu einander

zu setzen, so macht sich dieser Gedanke auch hier geltend. Es erweist sich demnach als zweckmäßig, für die Abschreibeübungen entweder solche Stoffe zu verwenden, welche demnächst für anderweitige Unterrichtszwecke in Behandlung genommen werden sollen, oder solche, welche bereits anderweitig verwertet worden sind. Im ersteren Falle wird durch das Abschreiben eine Bekanntschaft mit den Stoffen angebahnt, im letzteren Falle eine Wiederholung derselben bewirkt.

2. Übungen im Aufschreiben des Diktierten.

Diese Übungen treten erst ein, wenn die Schüler durch die Abschreibeübungen eine gewisse Sicherheit in der schriftlichen Darstellung der Wortausdrücke erlangt haben. Das, was schriftlich dargestellt werden soll, wird ihnen vorgesprochen. Sie haben es also mittelst des Gehörs aufzufassen, sich dann das jedem Wort bei seiner Schreibung zukommende Wortbild vorzustellen und danach dasselbe durch die Schrift sichtbar zu machen. — Die Schüler sollen sich beim Diktandoschreiben an die schriftliche Darstellung von Gedanken gewöhnen; der Stoff wird ihnen also satzweise vorgesprochen. Damit die Auffassung allen ermöglicht wird, so wiederholt ein Schüler nach kurzer Pause den vom Lehrer vorgesprochenen Satz. Ist dies geschehen, so muß damit alles Fragen der Kinder nach dem Vorgesprochenen abgeschnitten sein. Bei diesem Vorsprechen dessen, was geschrieben werden soll, ist auch die Interpunktion genau anzugeben, damit die Schüler successive auf die Bedeutung der verschiedenen Zeichen aufmerksam gemacht und an deren Verwendung gewöhnt werden. — Kommen Wörter im Diktat vor, deren Schreibung zu Fehlern Anlaß geben kann, so ist's besser, diesen vorzubeugen, als sie nachher zu korrigieren. Der Lehrer macht also entweder bloß aufmerksam auf ein solches Wort und mahnt zur Achtsamkeit, oder er weist auf eine bei der Schreibung zur Anwendung kommende Regel hin, oder er buchstabiert das Wort und schreibt es in besonders schwierigen Fällen wohl auch an die Schultafel. Nach Beendigung der Aufgabe kann ebenfalls den Schülern die gegenseitige Korrektur der Arbeiten mit Erfolg zugemutet werden. Die Kontrolle der Leistungen von Seiten des Lehrers und das Vorlesen des Geschriebenen von Seiten der Schüler darf auch bei dieser Übung nicht fehlen.

Den Diktierübungen dient ebenfalls das Lesebuch als Unterlage. Es wird entweder ein kurzes Lesestück ganz benutzt, oder es werden die bei der anderweitigen Benutzung gewonnenen Hauptgedanken des Lesestoffes diktiert. Auf diese Weise fördern die Diktierübungen zugleich die Einprägung und Verarbeitung des Lesestoffes, wie sie umgekehrt durch das dem Diktieren vorangehende Lesen des Diktierstoffes eine Unterstützung erhalten.

3. Übungen im Aufschreiben memorierter Stoffe.

Bei Ausführung dieser Übung wird von den Schülern verlangt, daß sie Gedankenreihen schriftlich darstellen, deren Inhalt

ihnen vorher zum Verständnis gebracht ist, deren Wortausdruck sie sicher und fest in das Gedächtnis aufgenommen haben und die sie bereits in einer dem Inhalt angemessenen Weise mündlich haben zur Darstellung bringen lernen. Diese drei Bedingungen müssen erfüllt sein, ehe beim Aufschreiben solcher Stoffe eine befriedigende Leistung erwartet werden darf. Die Hilfe, welche beim Diktandoschreiben der Lehrer durch sorgfältiges Vorsprechen dessen gewährt, was aufgeschrieben werden soll, haben die Schüler bei dieser Übung sich selbst zu leisten. Sie müssen den aufzuschreibenden Stoff gliedweise an ihrer Seele vorüberführen. Jeder einzelne Ausdruck muß deutlich aus dem Satzganzen heraustreten und vor der Erkenntnis des Schreibenden Form und Gestalt gewinnen. Ist also beim Memorieren nicht die vollste Genauigkeit und Sicherheit erworben, so kann die Übung nicht glücken. — Erhöht werden die Anforderungen an die Schüler noch dadurch, daß sie beim Aufschreiben die Interpunktion ohne Beihilfe des Lehrers zur Anwendung bringen müssen. Eine Möglichkeit zu dieser Leistung ist vorhanden, da die Schüler vor dem Aufschreiben die Gedankenreihen in ihrer Gliederung übersehen können, und da sie die Interpunktion, welche zum Ausdruck dieser Gliederung dient, an der schriftlichen Darstellung des Memorierstoffes selbst wahrgenommen haben. Man wird aber dennoch nach dieser Seite hin die Anforderungen nicht zu hoch stellen dürfen.

Der Stoff für die in Rede stehenden Übungen kann allen Unterrichtsgebieten entnommen werden, in denen Lehrmaterial wörtlich angeeignet wird. Es kann und muß also auch das Lesebuch dazu Beitrag geben. Namentlich werden es aus demselben diejenigen Stoffe sein, welche nach § 9 als ein notwendiges Glied seines Inhalts bezeichnet worden sind.

Die drei aufgeführten Übungen lassen das zwischen ihnen vorhandene Verhältnis und damit zugleich die Reihenfolge erkennen, in der sie zur Ausführung kommen müssen. Bei den Abschreibeübungen bildet der Schüler nach, was in der Schreibung des Wortes sich dem Auge darbietet; beim Schreiben des Diktierten stellt er dar, was für die Schreibung des Wortes entweder sein Ohr vernimmt oder was er an dem in der Seele vorhandenen Wortbild geistig erschaut oder endlich, was eine Regel ihm vorschreibt; beim Aufschreiben von Memorierstoffen hat er — ohne Beihilfe des Ohres — den gedächtnismäßig angeeigneten Stoff in deutlicher Gliederung sich vorstellig zu machen und dann für die schriftliche Darstellung diejenigen Hilfsmittel in Anwendung zu bringen, welche für den einzelnen Fall entscheidend sind.

§ 44.

Für die schriftliche Darstellung von Gedanken und Gedankenreihen ist nicht allein dies erforderlich, daß die Schreibung der einzelnen Wörter eine richtige sei, sondern auch dies, daß die Interpunktion zur Anwendung komme. Die Interpunktion unserer Sprache hat einen vor-

herrschend logischen Charakter, da sie der Ausdruck der Satzgliederung ist. Beim mündlichen Gebrauch der Sprache wird diese vom Sprechenden durch Pausen bezeichnet. In der schriftlichen Darstellung wird die Andeutung der Gliederung durch Zeichen bemerkbar gemacht. Hieraus ist die Wichtigkeit derselben für das Verständnis einer schriftlichen Darstellung ersichtlich.

Zur Bezeichnung der Satzgliederung dienen das Komma, das Semikolon, das Kolon, der Punkt, der Gedankenstrich, das Fragezeichen und das Ausrufungszeichen. Die beiden letzteren werden aber außerdem noch zur Andeutung des Tones gebraucht, mit dem ein Satz gesprochen oder gelesen werden soll. Sie dienen also nicht allein grammatischen, sondern auch zugleich rhetorischen Zwecken. Man nennt sie deshalb in dieser Eigenschaft „Satztonzeichen“, während man sie mit allen übrigen zusammen nach ihrer Wirkung für die Andeutung der Satzgliederung unter dem Ausdruck „Satzscheidezeichen“ zusammenfaßt.*)

Aus dem, was von der Eigentümlichkeit der Interpunktion gesagt worden ist, geht schon hervor, daß ihre genaue Anwendung mit Schwierigkeiten verknüpft ist, da dieselbe eine gründliche Kenntnis des Satzbaues zu ihrer Voraussetzung hat. Um so weniger wird die Volksschule, wenn sie die Jugend für die schriftliche Darstellung von Gedanken befähigen will, die Anleitung zum Gebrauch der Interpunktion und die Übung in der Verwendung derselben unterlassen dürfen.

§ 45.

Die Ausführung von Übungen, welche die Schüler zur Anwendung der Interpunktion befähigen sollen, stützt sich auf den unterrichtsmäßigen Umgang derselben mit Büchern, namentlich mit dem Lesebuch. Beim Lesen muß von der untersten Stufe ab die Beachtung der Zeichensetzung erstrebt werden. Es ist sogar zweckmäßig, von Anfängern im Lesen die durch die Zeichen angedeuteten Pausen über das sonst übliche Maß hinaus verlängern zu lassen. Dabei muß aber zugleich auf den verschiedenen Wert der Gliederungszeichen und auf die davon abhängige Verschiedenheit in der Länge der Pausen aufmerksam gemacht werden. Auf diese Weise erhalten die Schüler einen Eindruck von der Gliederung der Rede, und die zur Andeutung derselben dienenden Zeichen gewinnen eine bestimmte Bedeutung für sie.

Ebenso muß bei den Übungen im Abschreiben, im Diktandoschreiben und im Aufschreiben von Memorierstoffen darauf gehalten werden, daß die Zeichensetzung gehörig beachtet wird. Jeder Fehler in derselben wird gerügt wie ein Verstoß gegen die Rechtschreibung. Geschieht dies nicht, so sehen die Schüler die Interpunktionszeichen als etwas Gleich-

*) Außer den angeführten Zeichen kommen bei der schriftlichen Darstellung noch der Bindestrich zur Darstellung der Silben- und Worttrennung, der Apostroph oder das Häkchen zur Andeutung eines ausgefallenen e, die Parenthese oder Klammer zur Einschließung eingeschobener Wörter und Sätze in Gebrauch.

giltiges an. — Von Wirkung für die sorgsame Beachtung der Interpunktion wird es auch sein, wenn beim Vorlesen der abgeschriebenen, der diktierten oder der aus dem Gedächtnis aufgeschriebenen Stoffe die Schüler zuweilen angehalten werden, die in Anwendung gebrachten Zeichen mitzulesen.

Die erste selbständige Verwendung derselben wird bei den Aufsatzübungen erfordert. Da es notwendig ist, die Schüler bei diesen Übungen zunächst zur Bildung einfacher Sätze anzuhalten, so braucht auch nur eine sehr einfache Interpunktion angewendet zu werden. Das Komma, das Kolon und der Punkt genügen für eine ganze Reihe von Übungen. Die dauernde Verwendung derselben wird endlich die Schüler in den Besitz gewisser Normen bringen, der ihnen nach und nach eine befriedigende Sicherheit verleiht. Aus der steten Wiederkehr gewisser Verwendungsweisen der Interpunktionszeichen ergeben sich endlich Regeln, die fest eingeprägt werden, und auf deren Geltung wiederholt hinzuweisen ist. — Bei der zunehmenden Befähigung der Schüler zum Gebrauch zusammengesetzter Redeformen kommen nach und nach die übrigen Zeichen in Gebrauch. Dieselben sind beim Lesen ebenfalls schon zur Beachtung gekommen; jetzt wird die Anwendung derselben von den Schülern gefordert. Muster und Vorbilder dafür müssen ihnen in schriftlichen Darstellungen — namentlich des Lesebuches — vorgehalten werden. Nachhaltige Übung ist das Hauptmittel zur Erlangung der Sicherheit. Aus der längeren Übung ergeben sich endlich auch für die Anwendung der vollständigen Interpunktion Regeln. Da diese Festsetzungen ihren letzten Grund in dem Wesen der Satzbildung haben, so wird ihre Befolgung um so mehr gesichert sein, je tiefer und klarer der Einblick ist, den die Schüler in die Satzlehre haben.

§ 46.

Der orthographische Unterricht und die mit ihm in Zusammenhang stehende Anleitung zur Anwendung der Interpunktion ist schon oft ein Lehrerkreuz genannt worden. Nicht die Arbeit allein, welche dieser Unterricht dem Lehrer auch außerhalb der Schulzeit zumutet, ist der Grund dafür gewesen, sondern namentlich die Mangelhaftigkeit des Erfolges, welche so oft nach jahrelangem Mühen noch hervortritt. Wieviel Sinnen und Denken ist schon aufgeboten worden, um Wege und Weisen zu suchen, die zu einem befriedigenden Resultat führen können; wieviel Stunden der Schulzeit sind auf Übungen verwandt, und wieviel der Korrektur geopfert worden! Und doch lehrt die Erfahrung, daß die Befähigung der aus der Volksschule entlassenen Jugend für das richtige Schreiben viel zu wünschen übrig läßt.

Es soll dieser Erfahrung gegenüber nicht ein Versuch gemacht werden, zu den aufgestellten methodischen Grundsätzen neue hinzuzufügen, da die angegebenen Mittel der Aufgabe und dem Zwecke des orthographischen Unterrichts entsprechend sind. Aber für ihre Anwendung soll auf folgende zwei Forderungen hingewiesen werden, welche die sorgfältigste Beachtung verdienen:

1. Es ist in den voraufgehenden §§ daran erinnert worden, wie wichtig die Bewahrung der Schüler vor Fehlern im Schreiben ist. So weit dieser Gedanke sich auf die Leistungen derselben in den orthographischen Lehr- und Übungsstunden bezieht, mag ihm wohl meist die erforderliche Berücksichtigung zu teil werden; aber bei dem Schreiben außer den orthographischen Stunden wird er oft lange nicht genug beachtet. Die Diarien der Schüler und die sonst etwa zu führenden Hefte liefern die Beweise. So sollte es aber nicht sein. An allem, was die Schüler schreiben, muß sich Sorgsamkeit und Genauigkeit zu erkennen geben. Wird dies nicht erstrebt, so bleibt der beste orthographische Unterricht ohne befriedigende Wirkung; denn die Mangelhaftigkeit der Leistung folgt oft viel mehr aus der Unachtsamkeit der Schüler als aus der Unfähigkeit derselben. Dieser Unachtsamkeit muß deshalb mit aller Kraft gewehret werden. So wenig eine befriedigende Leistung im guten Sprechen erzielt werden kann, wenn man die Pflege desselben bloß auf die Sprachstunden beschränken wollte, ebensowenig wird je etwas Befriedigendes im Schreiben geleistet werden, wenn nicht bei allem, was die Schüler schreiben, dies Ziel verfolgt wird. Also überall, wo geschrieben wird, muß sich das ernste Streben nach Sorgfalt und Genauigkeit zu erkennen geben.

2. Die Förderung der Schüler in der Orthographie ist überwiegend Sache der Übung. Die wenigen Stunden, welche wöchentlich diesem Unterricht gewidmet werden können, reichen für die erforderliche Übung nicht aus. Es muß deshalb für die Zwecke des orthographischen Unterrichts der häusliche Fleiß der Schüler in Anspruch genommen werden. Wenn auf irgend einem Gebiete des Schulunterrichts befriedigende Leistungen vom häuslichen Fleiße erwartet werden können, so ist es hier der Fall. Die Aufgaben bestehen nämlich darin, daß die Schüler abschreiben, und dazu ist nur Sorgfalt erforderlich; diese aber kann und muß vom Schüler beansprucht werden.

II. Das Lesebuch im Dienst der Aufsatzübungen.

§ 47.

Durch die Aufsatzübungen sollen die Schüler zum schriftlichen Gedankenausdruck befähigt werden. Dieselben verfolgen also eins der Ziele, welche nach § 5 von jeder schulmäßig geordneten Bemühung um die Sprachbildung zu erstreben sind. Nach dem Plan der vorliegenden Schrift handelt es sich an dieser Stelle vorzüglich um den Nachweis der Verwendung, welche das Lesebuch auf dem in Rede stehenden Unterrichtsgebiet zu finden hat, also um eine specielle Frage aus der Methodik der Stilübungen. Weil aber diese im letzten Grunde nur von allgemeinen Gesichtspunkten aus sicher gelöst werden kann, und weil die Unterrichtspraxis in diesen Übungen sich nicht selten von festen leitenden Grundsätzen verlassen sieht, so soll zunächst einer allgemeinen Erörterung Raum gegeben werden.

Ein unbefangener Blick auf die Schule läßt leicht erkennen, daß nicht nur die Leistungen, sondern auch die Bemühungen in den in § 5 bezeichneten vier Zweigen des Sprachunterrichts nur selten in derjenigen Gleichmäßigkeit vorhanden sind, in der sie, der Aufgabe der Sprachbildung gemäß, vorhanden sein sollten. Namentlich sind es die Übungen im schriftlichen Gedankenausdruck, welche nach beiden Seiten hin Mängel erkennen lassen. Zur Erklärung dieser Erscheinung hat man wohl auf die besonderen Schwierigkeiten hingewiesen, welche sich der erfolgreichen Ausführung der Aufsatzübungen entgegenstellen. Aber diese Schwierigkeiten sind nicht der einzige und tiefste Grund für die angeführte Thatsache. Ein anderer Grund liegt darin, daß man die Übungen im schriftlichen Gedankenausdruck in ihrer Bedeutung für die Bildung überhaupt und für die sprachliche Bildung insonderheit nicht immer gehörig würdigt, und daß man demgemäß ihnen nicht immer die gebührende Stellung im Unterricht einräumt.

Wert und Bedeutung bekommt ein Lehrgegenstand einmal durch den Einfluß, welchen er auf die geistige Entwicklung der Schüler, d. h. auf die Stärkung und Bildung ihrer Kräfte auszuüben vermag; ferner aber auch durch die Nutzbarkeit der auf seinem Gebiet gewonnenen Unterrichtsresultate für das praktische Leben. Je wirksamer er sich nach beiden Seiten hin erweist, um so berechtigter ist seine Stellung im Lehrplan. — Was im allgemeinen für die Lehrobjekte gilt, das hat auch Giltigkeit für die Übungen im schriftlichen Gedankenausdruck. Ihre Bedeutung für die Jugendbildung und ihre Berechtigung im Schulunterricht muß als erwiesen erscheinen, wenn sich darthun läßt, daß sie nach den beiden oben angegebenen Richtungen wirkungsreich sind.

Daß die Übungen im schriftlichen Gedankenausdruck geeignet sind, auf die geistige Entwicklung der Jugend im allgemeinen und auf die sprachliche Bildung insonderheit einen ihnen eigentümlichen Einfluß auszuüben, wird sich aus folgender Betrachtung ergeben. — Das geistige Leben erweist sich in zwei Richtungen: in dem Aufnehmen und Verarbeiten von Gedanken und in der Erzeugung und Mitteilung von Gedanken. Ebenso ist auch die dem geistigen Leben dienstbar werdende sprachliche Thätigkeit nach zwei Seiten hin wirksam: in dem Aufnehmen der mittelst der Sprache dargestellten Gedanken und in der Verwendung der Sprache zum Ausdruck der Gedanken. Was von der sprachlichen Thätigkeit überhaupt gilt, das hat insonderheit Geltung für die am schriftlichen Gedankenausdruck wirksam werdende sprachliche Thätigkeit. Dieselbe vollzieht sich im Lesen und im Schreiben, wie die an dem mündlichen Gedankenausdruck auszurichtende sprachliche Thätigkeit sich im Auffassen des gesprochenen Wortes und im Gebrauch desselben erweist. Durch zwei dieser Thätigkeiten wird der durch die Sprache dargestellte Inhalt aufgefaßt, wie durch die beiden anderen Gedankeninhalt zum Ausdruck kommt. Aber zwischen den beiden einander entsprechenden Thätigkeiten ist ein großer Unterschied je nach dem Objekt, an dem sie vollzogen werden. Das Auffassen des geschriebenen Wortes — das Lesen — ist schwieriger,

als das Auffassen des gesprochenen Wortes, weil das geschriebene Wort nicht so unmittelbar und so kräftig wirkt wie das gesprochene Wort. Ebenso ist der Gebrauch des schriftlichen Wortes für den Zweck der Gedankenmitteilung schwieriger als der Gebrauch des mündlichen Wortes, weil das geschriebene Wort für seine Anwendung eine langsamer sich vollziehende, eine mehr an die Beachtung sprachlicher Gesetze gebundene und vom sprachlichen Bewußtsein des Mitteilenden beherrschte Thätigkeit erfordert als der Gebrauch des mündlichen Wortes.

Wenn aber das vom geschriebenen Wort mit Recht gesagt werden kann, so folgt auch daraus, daß die Übung in seiner Anwendung einen ihr eigentümlichen Einfluß auf die geistige und insonderheit auf die sprachliche Bildung der Jugend auszuüben vermag. Deshalb kann auch die ausgedehnteste und sorgfältigste Übung im mündlichen Gebrauch der Sprache die Übung im Gebrauch des schriftlichen Wortes nicht überflüssig machen wollen. Es ergiebt sich vielmehr aus dem vorhergehenden, daß der Sprachunterricht auch in der Volksschule nur dann zu seiner vollständigen Ausgestaltung kommt, wenn die Übungen im schriftlichen Gedankenausdruck als ein unentbehrliches Glied desselben anerkannt werden, und daß die an der Jugend zu erzielende sprachliche Bildung erst dann ihren Abschluß erhalten kann, wenn sie den Einfluß dieser Übungen erfährt. Die Fertigkeit im schriftlichen Gedankenausdruck giebt das sicherste Urteil über den Wert des erteilten Sprachunterrichts. Wo die Schüler einfache, in ihrem geistigen Gesichtskreise liegende Gedanken in klarem Ausdruck, sachlicher Anordnung und ohne erhebliche Verstöße gegen die Sprachformen schriftlich mitteilen können, da ist der Sprachunterricht gut, selbst wenn manche von den oft mit Vorliebe kultivierten und dabei doch überflüssigen grammatischen Finessen ihnen unbekannt geblieben sind.

Ebenso läßt sich die Berechtigung der Übungen im schriftlichen Gedankenausdruck aus ihrer Bedeutung für das praktische Leben erweisen. Wenn auch nur vereinzelt, so lassen sich freilich auch Stimmen vernehmen, welche die Befähigung zum schriftlichen Gedankenausdruck als etwas für die niederen Volksschichten Entbehrliches erklären. Daneben sucht sich auch wohl die Meinung zur Geltung zu bringen, die Befähigung zur schriftlichen Darstellung der Gedanken ergebe sich von selbst, wenn jemand, der das Schreiben gelernt hat, durch das Leben in die Lage versetzt werde, Gedanken schriftlich mitzuteilen.

Es ist nicht schwer, den Nachweis zu führen, daß diese Anschauungen unrichtig sind. In Beziehung auf die Bedürfnisfrage bedarf es nur einer Hindeutung darauf, daß die gesteigerten Verkehrsverhältnisse unserer Zeit auch für den einfachen Landmann und den kleinen Handwerker die Befähigung zum schriftlichen Gedankenausdruck gebieterisch fordern. Auch der schlichte Mann des Volkes kann auf die Befähigung zum schriftlichen Gebrauch des Wortes nicht verzichten. Wer in unserer Zeit des Schreibens zur Darstellung seiner Gedanken nicht mächtig ist, der muß einen Teil seiner Selbständigkeit aufgeben. Eine Schulbildung, welche nicht zu dieser Befähigung verhilft, ist deshalb eine auch für die einfachsten Verhältnisse

ungenügende. — Diejenigen aber, welche zwar eine derartige Befähigung für das Leben als wünschenswert, den schulmäßigen Betrieb der darauf vorbereitenden Übungen aber als etwas Entbehrliches ansehen, können sich durch die tägliche Erfahrung darüber belehren, daß von dem Vorhandensein von Gedanken bis zur Befähigung zu ihrer schriftlichen Darstellung noch ein weiter Weg ist, und daß sich der Sinn für Angemessenheit im Ausdruck und für Sorgfalt in der Gedankenordnung nicht so leicht von selbst findet, wie man meint; ja daß jener Sinn denen oft noch für die Ausführung einer schriftlichen Gedankenmitteilung fehlt, die ihn für den mündlichen Ausdruck in genügendem Maße besitzen.

Aus der bisherigen Betrachtung ergiebt sich, daß die Übungen im schriftlichen Gedankenausdruck eine berechtigte Stellung im Schulunterricht haben, sowohl wegen ihres Einflusses auf die Kraftentwicklung der Lernenden, als auch wegen der Nutzbarkeit der durch ihren Betrieb zu gewinnenden Resultate für das praktische Leben.

Da das, was Anrecht auf schulmäßige Behandlung gewinnen will, jede dieser beiden Eigentümlichkeiten besitzen muß, freilich mit der Maßgabe, daß dem einen Gegenstande besonders diese, einem anderen besonders jene Eigentümlichkeit Bedeutung verleiht, so kommt es nun darauf an, daß festgestellt wird, welche von beiden Eigentümlichkeiten an den Übungen im schriftlichen Gedankenausdruck die vorwiegende ist, welche also besonders ihre Bedeutung für den Unterricht begründet, welche zugleich auch für die Anlage und Ausführung des Unterrichts als die vorzüglich bestimmende anzusehen ist.

Die Unterrichtspraxis läßt nur zu sehr erkennen, daß die Aufsatzübungen oft viel mehr von der Rücksicht auf die Nutzbarkeit der durch sie zu gewinnenden Fertigkeit als von der Rücksicht auf die geistige und sprachliche Bildung der Jugend geleitet werden. Beweis und Zeugnis dafür sind gegeben in der so häufigen Beschränkung der ihnen gewidmeten Lehrstunden auf wenige der letzten, wohl gar nur auf das letzte Schuljahr, in der Auswahl der Aufgaben, die den Übungen zu Grunde gelegt werden, und in der Art des Unterrichtsbetriebes, durch welchen diese Aufgaben ihre Erledigung finden sollen.

Statt auf jeder Stufe des Unterrichts einer der Entwicklung der Schüler angemessenen Übung im schriftlichen Gedankenausdruck Raum zu geben, verschiebt man dieselbe nicht selten bis an das Ende der Schulzeit, um sich ihrer dann als einer Notarbeit möglichst bald entledigen zu können. Statt die Schüler anzuleiten, daß sie die durch äußere Wahrnehmungen oder durch aufgenommene Mitteilungen oder durch eigene geistige Thätigkeit in ihnen entstandenen Gedanken reifen, für die Mitteilung triebkräftig und für die Einkleidung in das Wort formgerecht werden lassen, verweist man sie durch die Art der Aufgaben nicht selten in Gedankengebiete, auf denen sie sich fremd fühlen, von denen aus ihnen also keine Anregung zur Gedankensammlung und Gedankenmitteilung zu teil werden kann. Statt sie in stufenmäßiger Übung anzuhalten, daß sie für den Gedankenausdruck Sprachformen anwenden, die ihrer geistigen

und sprachlichen Entwicklung entsprechend sind, nötigt man sie schon bei den ersten Versuchen durch ein zur Nachbildung vorgeschriebenes Formular häufig in Darstellungsformen hinein, durch welche das Band ihrer Sprache nicht gelöst werden kann.

Es soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, daß es, gegenüber den Forderungen des Lebens, eine Pflicht der Schule ist, die Jugend mit derartigen Formen — wie Rechnungen, Quittungen, Schuldscheinen ꝛc. — bekannt zu machen; aber es muß bestimmt hervorgehoben werden, daß dieses Bemühen nicht die Stelle der stilistischen Übungen kann einnehmen und ausfüllen wollen. Wer diese Überzeugung nicht teilt, der schlägt die Dressur höher an als eine nachhaltige Zucht des Geistes und der Sprache, und wer in dem erwähnten Verfahren ausschließlich das Mittel zu haben vermeint, das den Übungen im schriftlichen Gedankenausdruck gesteckte Ziel zu erreichen, der gleicht demjenigen, welcher ernten will, wo er nicht gesäet hat. Der eine Irrtum ist so gefährlich wie der andere. Beide aber werden vermieden, wenn man die Berechtigung und Unentbehrlichkeit der stilistischen Übungen als dadurch begründet erkennt, daß sie geeignet sind, auf die geistige Entwicklung der Schüler einen ihnen eigentümlichen förderlichen Einfluß auszuüben.

§ 48.

Wird der am Schluß des vorhergehenden § ausgesprochene Gedanke gewürdigt, so ergeben sich aus demselben auch die leitenden Gesichtspunkte für den Betrieb der Aufsatzübungen. Die Anerkennung einer solchen Bedeutung muß zunächst zur Folge haben, daß ihnen im Unterrichtsorganismus überhaupt und im Organismus des Sprachunterrichts insonderheit die gebührende Stellung eingeräumt wird. Dieser Gedanke schließt ein Zweifaches in sich, und zwar:

1. Daß diese Übungen mit Einschluß der erforderlichen Vor- und Nebenübungen auf jeder Stufe des Unterrichts in regelmäßig wiederkehrenden Stunden ihre Pflege finden.

Unter den Vor- und Nebenübungen sind alle diejenigen unterrichtsmäßig geordneten Veranstaltungen zu verstehen, welche die Vorbedingungen zu einer erfolgreichen Ausführung der Aufsatzübungen bilden. Zu ihnen gehören also Übungen im mündlichen Gebrauch der Sprache, sowie in der schriftlichen Darstellung des Wortes. Beide beanspruchen mit Recht schon einen Platz in der Unterklasse. Der dieser zufallende Anschauungsunterricht wird nur dann seinen vollen Einfluß gewinnen, wenn er sich in den Dienst einer bewußten und energischen Sprachpflege stellt, wenn in ihm die Schüler fort und fort angehalten werden, die reale Welt der angeschauten Gegenstände und Vorgänge in Vorstellungen und Gedanken umzusetzen und diese in korrekter Weise zum Ausdruck zu bringen. — Was vom Anschauungsunterricht gilt, hat — wie schon in § 38 gezeigt worden ist — Bedeutung für den Unterricht überhaupt. Somit muß jede Lehrstunde zugleich die Übung im geordneten mündlichen Gedankenausdruck veranlassen und damit zu einer Vorübung für den schriftlichen

Gedankenausdruck werden. — Für die Pflege der orthographischen Befähigung leistet in der Unterklasse bereits der Leseunterricht seinen Dienst. Welche Methode in demselben auch zur Anwendung gebracht werden mag: immer wird zwischen dem Lesen und dem Schreiben ein solcher Zusammenhang bestehen müssen, daß die Übung in der einen Fertigkeit sich durch die Übung in der anderen zu ergänzen hat.

Setzt die Mittelklasse den orthographischen Unterricht in der in den §§ 43 bis 46 besprochenen Weise fort, und nimmt sie daneben, wie ihr es zukommt, Rücksicht auf den Erwerb der notwendigsten grammatischen Kenntnisse, so wird sich leicht die Möglichkeit eröffnen, die gewonnene orthographische Befähigung und den erworbenen grammatischen Wissensbesitz bei Übungen in der schriftlichen Darstellung von Gedanken zu verwenden. Dieselben sind auf der angegebenen Grundlage leichter ausführbar, als man oft vermeint; zugleich aber ist ihr Einfluß auf die Entwicklung des stilistischen Geschicks bedeutender, als gewöhnlich angenommen wird. Nicht weit angelegte, selbständige Produktion erfordernde Darstellungen, sondern die kurze und knappe Wiedergabe von Gedanken, die nach Inhalt und Form den Schülern durch den Unterricht geläufig gemacht worden sind, werden durch diese Aufgaben erfordert. Beansprucht indes die schulmäßige Übung für dieselben die ganze Kraft und Sorgfalt der Schüler, so bereitet ihre Lösung die Aufsatzarbeit der Oberklasse sicher vor und schafft die Grundlage, auf der der Einzelne nach Maßgabe seiner Kraft zu immer größerer Selbständigkeit und Sicherheit geführt werden kann.

Der oben aufgestellte Gedanke schließt noch ein anderes in sich, und zwar:

2. Daß die Übungen im schriftlichen Gedankenausdruck zu den übrigen Zweigen des Sprachunterrichts in das naturgemäße Verhältnis treten.

Zu den mancherlei Umständen, welche die Erfolge des Sprachunterrichts in der Volksschule verkümmern, gehört auch der Mangel an organischer Ausgestaltung. Zweige desselben, welche ihre notwendige Ergänzung in anderen finden müssen, entwickeln sich oft einseitig; Übungen, welche ihrem Wesen nach zusammengehören, treten häufig in voller Beziehungslosigkeit neben einander auf. Solcher Unebenmäßigkeit in seiner Anlage verfällt der Sprachunterricht, wenn z. B. mit dem Lesen, also mit der Anleitung zum Auffassen des Inhalts, sich nicht entsprechende Bemühungen im Darstellen der Gedanken verbinden; oder wenn Übungen, die in ihren Resultaten nur Unterstützen für andere gewähren sollen, und die in ihrer Anlage und Ausführung sich durch diesen Zweck bestimmen lassen müssen, sich in voller Selbständigkeit neben denselben entwickeln, wie das im grammatischen Unterricht so oft der Fall ist. — Solche Übelstände werden vermieden, wenn die Übungen im Gedankenausdruck — namentlich die im schriftlichen Gedankenausdruck — zu ihrem Rechte kommen. Dann wird für die übrigen Zweige des Sprachunterrichts die erforderliche Ergänzung geboten; dann wird auch die einseitige theoretische Formbetrachtung in eine nutzbare Praxis hinübergeleitet.

§ 49.

Findet der eigentümliche Einfluß, welchen die Übungen im schriftlichen Gedankenausdruck auf die geistige Entwicklung auszuüben vermögen, Beachtung, so wird dadurch nicht nur die Stellung derselben im Unterrichtsorganismus gesichert und geregelt, sondern auch ihre Ausführung bestimmt und geleitet. Dieselbe wird dann darauf gerichtet sein, daß dem diesen Übungen eigentümlichen Einfluß Geltung verschafft, daß also nicht bloß ein äußerliches Können, sondern eine auf der naturgemäßen Entwicklung einer Kraft beruhende Befähigung erstrebt wird.

Jede Übung soll dazu beitragen, daß der Übende Geläufigkeit und Sicherheit in der Ausrichtung einer Thätigkeit gewinnt. Zugleich soll dabei eine den Gesetzen der Kraftentwickelung entsprechende Kraftstärkung erzielt werden. Die Übungen müssen demnach so angelegt sein, daß sie der im Schüler vorhandenen Kraft entsprechen, also so, daß dieser ihnen die erforderliche Befähigung entgegenbringt, aber auch so, daß die Übungen Kraftanregung gewähren und Kraftanstrengung veranlassen. — Ist der ersten Bedingung nicht genügt, so entsteht eine mangelhafte Leistung; ist der zweiten nicht genügt, so ist die Übung für die Entwicklung der Kraft erfolglos.

Wenn diese allgemeinen Sätze Geltung haben, so müssen sie auch Anwendung finden auf die Übungen im schriftlichen Gedankenausdruck. Durch diese soll in den Schülern das Geschick ausgebildet werden, die auf den verschiedenen Erkenntniswegen gewonnenen Gedanken zu solcher Deutlichkeit und Bestimmtheit zu erheben, wie sie für die Einkleidung derselben in das Wort erforderlich ist. Zugleich sollen die Schüler aber auch zur Beherrschung und Anwendung der sprachlichen Darstellungsformen befähigt werden. Diese Formen sind Formen der hochdeutschen Sprache in ihrer Anwendung auf den schriftlichen Ausdruck. Es handelt sich also bei diesen Übungen sowohl um Gedankenbildung wie auch um Ausdrucksbildung.

Ergiebt schon die Beachtung dieser Unterrichtsaufgaben Bestimmungen für den Unterrichtsbetrieb, so treten dieselben noch deutlicher hervor, wenn die Befähigung berücksichtigt wird, welche die Schüler dem Unterrichtsbetriebe entgegenbringen. — Kommt im späteren Leben der schriftliche Gedankenausdruck zur Anwendung, so ist der darzustellende Inhalt in bestimmten Veranlassungen gegeben, welche die Mitteilung hervorrufen; seine Gewinnung erfordert dann also nicht erst eine absichtliche Bemühung. Und weil der darzustellende Inhalt durch solche bestimmte Veranlassungen gegeben ist, so hat er auch diejenige Triebkraft, welche den Gedanken eigen sein muß, die ihren Ausdruck im Worte — und namentlich im geschriebenen Worte — finden sollen. — Anders ist das Verhältnis zwischen Gedankeninhalt und Darstellungsform bei den Übungen, welche im Schulunterricht auftreten. Die Veranlassung zur Darstellung von Gedanken ist bei diesen eine *künstlich hervorgerufene*. Es muß ihr

also die anregende und die den Ausdruck gestaltende Kraft fehlen, welche unter den vorhin angegebenen Umständen für die Anwendung des schriftlichen Gedankenausdrucks vorhanden ist. So lange dieser also Gegenstand des schulmäßigen Betriebes ist, so lange muß auch der darzustellende Inhalt eine die Darstellung vorbereitende Behandlung erfahren, damit er die für seine Einkleidung in das Wort erforderliche Eigentümlichkeit bekommt.

Was vom Inhalt gilt, das gilt auch für die Form und ihre unterrichtliche Pflege. Es ist dies begründet in den Gesetzen, nach welchen die Gewinnung der dem Inhalt dienstbar zu machenden Ausdrucksformen vor sich geht. — Die Sprache, d. i. die Gesamtheit der in einer Volksgemeinschaft vorhandenen Ausdrucksformen für Vorgänge im geistigen Leben, ist für jeden ein Erbgut, das er überliefert erhält, und das er dann dem in ihm geweckten geistigen Leben dienstbar macht. Er nimmt wahr, welche Ausdrücke zur Bezeichnung eines Gegenstandes, eines Vorganges u. s. w. in seiner Umgebung gebraucht werden, und wenn in ihm der Anlaß zur Mitteilung eines Gedankens vorhanden ist, so fügt er nachahmend die ihm zu Gebote stehenden Ausdrücke zu Sätzen zusammen. Auf solchem Wege kommt in unmittelbarer Weise die Vererbung und Aneignung der Muttersprache zu stande.

Weil diese bestimmte Sprache eine auf solchem Wege überlieferte ist, so erhält sie der Einzelne mit all den Vorzügen, aber auch mit all den Mängeln, die der in seiner Umgebung herrschenden Sprache eigen sind. Die Kinder, an denen vorzugsweise die Volksschule die Sprachpflege zu vollziehen hat, empfangen in der angedeuteten Weise die Muttersprache mit den Eigentümlichkeiten der Volksmundart. Wenngleich dieselbe ihr gutes Recht im Volke hat, das ihr von der Schule nicht wird streitig gemacht werden können und wollen, so ist sie doch nicht die Sprachform, deren Übung und Pflege Aufgabe der Schule ist. Wo diese in den Dienst der Sprachpflege eintritt, da hat sie die Übung im Verständnis und im Gebrauch des Hochdeutschen zu erstreben. Bei Lösung dieser Aufgaben, namentlich der letzteren, wird sie aber nicht von so unmittelbar wirkenden Mächten unterstützt, wie solche bei der Aneignung und Anwendung der mundartlichen Formen vorhanden sind. Während deren Überlieferung in dem das Kind umflutenden Leben in unmerkbarer Weise vor sich geht, muß hier in vielen Fällen die zu erzielende Bekanntschaft durch ein absichtliches lehrhaftes Bemühen herbeigeführt werden, dessen Einfluß auf die Grenzen des Schullebens beschränkt und durch Gegenwirkungen von außen her sogar vielfach beeinträchtigt ist. Und während in dem Leben außerhalb der Schule das Kind die mundartlichen Formen gewohnheitsmäßig und gleichsam in einem natürlichen Verlauf zur Anwendung bringt, muß der Gebrauch der hochdeutschen Formen in der kunstvolleren Verwertung für den schriftlichen Gedankenausdruck vom sprachlichen Bewußtsein geleitet werden. Daraus folgt, daß bei der Anleitung zu demselben auch die Form zum Gegenstand der schulmäßigen Behandlung zu machen ist.

§ 50.

Aus den vorstehenden Erwägungen ergiebt sich für den Unterricht im schriftlichen Gedankenausdruck das Gesetz: Auswahl, Aneignung und Beziehungen des Stoffes zum geistigen Leben der Schüler seien so beschaffen, daß diese die kräftigste Anregung zur Gestaltung und Mitteilung ihrer Gedanken erhalten; ferner müssen die Darstellungsformen so zum Verständnis gebracht werden, daß deren korrekte Anwendung seitens der Schüler erfolgen kann.

So natürlich dieser Gedanke erscheinen muß, so lehrt doch ein Blick auf die methodische Entwicklung der Aufsatzübungen, daß man sich nicht immer und nicht kräftig genug von demselben hat bestimmen lassen, daß man namentlich oft übersehen hat, wie notwendig die gleichmäßige Beachtung des Inhaltes und der Form in der unterrichtlichen Vorbereitung der Aufsatzübungen ist. — Während man in der Zeit, in welcher der Sprachunterricht sich einseitig der Behandlung der Sprachform zuwandte, die Übung im schriftlichen Gedankenausdruck häufig in rein formalistische Exercitien auflöste, fiel man in der Zeit, in welcher man mit gutem Grunde im Sprachunterricht dem Inhalt zu seinem Rechte verhelfen wollte, in das andere Extrem. In dem zu großen Vertrauen auf die Wirksamkeit des Inhalts vernachlässigte man die geordnete Übung in der Anwendung der Sprachformen und ließ sich zu einer ungerechtfertigten Zurückdrängung des grammatischen und des stilistischen Elements im Sprachunterricht verleiten.

Für die Ausführung der Übungen im schriftlichen Gedankenausdruck hat das übertriebene Vertrauen auf die Wirksamkeit des Inhalts nicht selten den Irrtum zur Folge, daß man für die Vorbereitung zur Aufsatzarbeit genug gethan zu haben glaubt, wenn man die notwendige Bekanntschaft mit dem Inhalt herbeiführt. Man vergißt aber dabei, daß zwischen solcher Bekanntschaft mit dem Inhalt und seiner Darstellung durch das geschriebene Wort noch eine Reihe von Arbeiten für den Schüler liegt, bei deren Ausrichtung er der Leitung und Unterstützung von seiten des Lehrers nicht entbehren kann.

Der für die Ausführung der Aufsatzübungen aufgestellte Grundsatz erscheint zugleich geeignet, einen Betrieb derselben zu veranlassen, der in seinen Erfolgen den Anforderungen des praktischen Lebens gerecht wird; denn wer zum Gebrauch des schriftlichen Wortes überhaupt befähigt ist, der lernt dasselbe auch leicht nach den im Verkehr üblichen Formen anwenden. Schleiermacher giebt diesem Gedanken in folgenden Worten Ausdruck: „Es muß die Fähigkeit entwickelt werden, die einfachen Gedanken auf die richtige Weise durch die Schrift zu fixieren; daran schließt sich auf das leichteste der Gebrauch des Schreibens im gewöhnlichen Leben an.“

§ 51.

Die ersten der Forderungen, welche in dem in § 50 angegebenen Gesetz begründet sind, erstrecken sich auf die Ansprüche, welche an den Stoff zu machen sind. Derselbe soll

1. richtig ausgewählt sein. Wenn schon Erwachsene sich zur schriftlichen Mitteilung nur von Gedankengebieten aus angeregt sehen, auf denen sie mit ihrem Überlegen und Denken heimisch sind, so gilt dies noch viel mehr von der Jugend. Für diese werden die Aufsatzübungen immer ein Gegenstand der Qual sein, wenn sie durch dieselben in Gedankengebiete gedrängt wird, die ihrem geistigen Leben fremd sind. Diese Behauptung wird nicht widerlegt durch die Erfahrung, daß das Kind, wenn es geistig nicht verkommen ist, sich gern ihm zukommenden neuen, fremden Gedanken erschließt. Hierin offenbart sich nur die eine Seite seines geistigen Lebens, mit welcher es sich verlangend nach dem ausstreckt, was seinen inneren Mangel beseitigen kann. Bei der Darstellung dagegen verhält es sich nicht aufnehmend und empfangend, sondern gestaltend und mitteilend. Gestaltung und Mitteilung aber bedingt das Vorhandensein des Materials, das gestaltet und mitgeteilt werden soll. Solche Thätigkeiten kann das Kind daher nur auf Gedankengebieten vollziehen, auf denen es mit seinem geistigen Leben sich heimisch fühlt. Der Stoff für dieselben ist also aus dem Kreise von Anschauungen und Gedanken zu entnehmen, die sich seinem durch den Unterricht geregelten Anschauen und Denken leicht erschließen. Hiernach sind die Lerngebiete seines Schullebens, sowie die Beobachtungsgebiete seines anderweitigen Lebens die Bereiche, auf denen die Aufgaben für Aufsatzübungen zu gewinnen sind.

Bei Beachtung dieses Grundsatzes werden dieselben von vielen Erschwernissen befreit bleiben, die für den Lehrer und die Schüler eintreten, wenn das Aufsatzmaterial nach anderen Grundsätzen ausgewählt wird. Für den Lehrer erwachsen solche Belästigungen, weil er nicht selten erfolglos nach zweckmäßigen Aufgaben sucht, und weil er oft nicht Zeit gewinnen kann, einen fremden Stoff in dem für die Ausführung der Aufsatzübungen erforderlichen Maße durchzuarbeiten; für die Schüler, weil unter solchen Umständen ihnen leicht eine Arbeit auferlegt wird, die sie nicht bewältigen können. Es ist daher dem Lehrer dringend zu empfehlen, sich Aufgabensammlungen für die Aufsatzübungen selbst anzulegen. Wer mit Sorgfalt seine Unterrichtsthätigkeit und deren Ergebnisse beobachtet, dem kann die Gelegenheit dazu nicht mangeln, und jedenfalls werden die Aufgaben, die aus der anderweitigen Arbeit der Schule hervorgehen, sich fruchtbarer erweisen als solche, die von außen in dieselbe hineingetragen werden. — Bei einer solchen Wahl der Aufgaben werden die Aufsatzübungen nicht allein wirksam für die sprachliche Bildung, sondern auch für diejenigen Unterrichtsfächer, in denen es auf den Erwerb von Kenntnissen abgesehen ist. Indem die Schüler angehalten werden, einen solchen Inhalt in das Wort, namentlich in das schriftliche, zu fassen, gelangen sie erst zur vollen Beherrschung desselben. Die Auf-

satzübungen werden hiernach also ein Mittel zur erfolgreichen Wiederholung und Belebung des Unterrichtsstoffes.

Während die erste Forderung das Gedankenfeld abgrenzt, von welchem der Inhalt der Aufsätze zu entnehmen ist, bezieht sich die zweite in dem allgemeinen Grundsatz angedeutete Forderung auf die Beschaffenheit der Gedankensaat, welche im Aufsatz als Frucht erscheint. Zur Gewinnung des Gedankenmaterials für einen Aufsatz ist es noch nicht ausreichend, daß dasselbe Gebieten entnommen ist, auf denen die Schüler sich mit ihren Gedanken bewegen können. Wenn Gedanken zur Einkleidung in das Wort geeignet sein sollen, so müssen sie

2. den Schülern vollständig zum geistigen Eigentum geworden sein. Es ist kaum eine Täuschung leichter möglich, als die in Beziehung auf den Besitz von Gedanken. Manches, was im Unterricht unter der Hilfeleistung durch die Frage sich der mündlichen Mitteilung zu Dienst stellt, zerrinnt vor dem geistigen Auge in ein nebelhaftes Gedankengebilde, wenn es durch den Prozeß des Schreibens Form und Gestalt bekommen soll. — Wenn nun schon der Unterricht überhaupt im Interesse des Wissenserwerbes dafür sorgen muß, die dem Schüler dargebotenen Gedanken dem geistigen Besitz so einzuverleiben, daß sie zur Darstellung durch das Wort geeignet sind, so gilt dies noch viel mehr in Beziehung auf das, was durch das Schriftwort fixiert werden soll. „Wer Wein will, der muß reife Trauben keltern;“ d. h. in Beziehung auf die in Rede stehende Angelegenheit: wer befriedigende Aufsätze vom Schüler verlangt, der muß dafür sorgen, daß die darzustellenden Gedanken wortreif sind. Diese Eigenschaft erhalten sie aber erst, nachdem sie ein sicher beherrschter Besitz des Schülers geworden sind. — Jedoch auch der feste Besitz der einzelnen Gedanken, wie er nach dem vorhergehenden gefordert worden ist, reicht zur Anfertigung eines Aufsatzes noch nicht hin. Jeder Aufsatz ist eine Sammlung von Gedanken, die nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet und zusammengestellt sein müssen. Innerhalb dieses Ganzen erhält der einzelne Gedanke seinen Wert nicht bloß durch die Bedeutung, die er an sich hat, sondern auch durch die Verbindung, in der er auftritt. Soll demnach der Anforderung genügt werden, daß die zum Aufsatz zu verarbeitenden Gedanken vollständiges Eigentum der Schüler sind, so hat der Unterricht, welcher auf Befähigung zur schriftlichen Darstellung abzielt, darauf Bedacht zu nehmen, daß sowohl die einzelnen Gedanken den Schülern vollkommen zu eigen werden, wie auch darauf, daß sie dieselben zweckentsprechend anordnen lernen.

Wenn die beiden vorher aufgestellten Forderungen im Unterricht Beachtung finden, so ist damit die Grundlage gewonnen, auf der die Ausführung der Aufsatzübung möglich wird. Aber von dieser erlangten Möglichkeit bis zum Besitz der erforderlichen Anregung für die Arbeit ist noch ein Schritt; denn auch der vollkommenste Besitz des Gedankenmaterials hat noch nicht mit Notwendigkeit das Bemühen um seine Darstellung durch das schriftliche Wort zur Folge. Dies wird vielmehr erst veranlaßt, wenn der Gedankenbesitz in ein solches Verhältnis

zum geistigen Leben tritt, infolgedessen eine gewisse Nötigung zu seiner Mitteilung gegeben ist. Der Grund dafür liegt in der Scheu, welche die Jugend, je mehr sie den eigentlichen Kinderjahren entwächst, vor jeder künstlichen Herausstellung dessen empfindet, was im Bereiche ihres geistigen Lebens vor sich geht. Eine ähnliche Erfahrung läßt sich auch an denjenigen Erwachsenen machen, für die das Schreiben noch nicht eine gewohnheitsmäßige Verrichtung geworden ist. Der sicherste Gedankenbesitz kommt auch bei ihnen nicht eher zur schriftlichen Einkleidung, als bis dessen Mitteilung in bestimmter Weise veranlaßt wird. — Solche Anregungen kann die Schule für die Aufsatzarbeit nicht vom Leben erwarten; in ihrem Gebiet bleibt die Veranlassung zur schriftlichen Gedankenmitteilung immer eine künstlich hervorgerufene. Aber sie muß von diesen Erfahrungen in ihrem Unterrichtsbetrieb sich bestimmen lassen, namentlich es lernen, die Aufgaben diesem Bedürfnis gemäß einzurichten. Darum muß der darzustellende Inhalt

3. zu dem geistigen Leben in solche Beziehungen gesetzt werden, daß ein kräftiger Anreiz zur Gedankengestaltung und Gedankenmitteilung gegeben wird. Solcher Anreiz wird dem Schüler noch nicht zu teil, wenn das Thema nur ganz allgemein den Gedankenkreis andeutet, aus dem der Inhalt zu entnehmen ist, sondern erst dann, wenn dasselbe ihn mit der auszuübenden Thätigkeit des Darstellens in eine bestimmte Bahn verweist. Wer das Kind zum Gehen veranlassen will, der erreicht seine Absicht schwerer, wenn er ihm bloß sagt „Geh!", als wenn er ihm in seiner Aufforderung den Zweck und damit eine Richtung des Gehens andeutet. Ähnlich ist's auf dem Gebiete der geistigen Thätigkeit. Hier gewinnt die vom Kinde geforderte Thätigkeit nur Reiz für dasselbe, wenn es sich in einer bestimmten Richtung und auf einen ihm erkennbaren Zweck hin dazu angeregt sieht.

Solche Anregung kann und muß das Thema durch die Art seiner Fassung gewähren. So wird das Kind z. B. wirksamer zur schriftlichen Aufzeichnung von Gedanken veranlaßt, wenn man ihm die Aufgabe zumutet, eine im Thema enthaltene Frage zu beantworten, einer bezeichneten Person eine Mitteilung zu machen, eine aufgestellte Behauptung zu begründen, einen Wunsch zu rechtfertigen, eine Meinung zu widerlegen u. s. w., als wenn die zu verarbeitenden Gedanken nur in der üblichen, ganz allgemein gehaltenen Überschriftsform angedeutet werden. Der Grund für diese Erscheinung liegt darin, daß in den angegebenen Formen der Aufgabe die darzustellenden Gedanken in ein klares Verhältnis zu der vom Kinde auszurichtenden geistigen Thätigkeit treten.

Vorhandener Gedankenbesitz und angeregte Neigung zu dessen Mitteilung durch das geschriebene Wort können aber noch nicht alle Schwierigkeiten überwinden, welche den Vollzug der Mitteilung behindern. Das dem Lehrer so häufig entgegentretende Wort: „Ich habe wohl Stoff; ich möchte denselben auch wohl schriftlich darstellen; aber ich weiß nicht, wie ich es anfangen soll" giebt Zeugnis davon, daß noch eine Vorbedingung

zu erfüllen ist. Die daraus sich ergebende, in dem allgemeinen Grundsatz angedeutete Forderung ist die, daß

4. die Darstellungsform in einer der Entwicklungsstufe der Schüler angemessenen Weise unterrichtsmäßig vorbereitet wird. Diese Vorbereitung hat sich zunächst darauf zu erstrecken, daß die Darstellungsform im ganzen verständlich gemacht wird. Wenngleich der Lehrer der Volksschule sich kaum versucht sehen wird, eine Theorie der Stilformen zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, so wird er sich doch der Aufgabe nicht entziehen können, die gereifteren Schüler im Anschluß an vorliegende Aufgaben auf das aufmerksam zu machen, was bei der Ausführung einer Erzählung, einer Beschreibung 2c. zu beachten ist. Außer der Stilform im ganzen sind die Verbindungen der Aufsatzglieder, die Übergänge von einem Teil zum andern zu besprechen. Durch Vergleichung verschiedener Formen erwächst auf diese Weise allmählich ein Urteil über das, was für die Darstellung zweckmäßig ist.

So ergiebt sich für die Gewinnung des Formverständnisses eine Reihe von Aufgaben, die durch die gemeinsame Arbeit des Lehrers und der Schüler zu erledigen sind. Zunächst müssen die Schüler befähigt werden, die ihnen gestellte Aufgabe in der Form der mündlichen Darstellung zu lösen. Ist dies erfolgt, so muß auch die schriftliche Darstellung vorbereitet werden. Dazu gehört, daß — wenigstens auf den untersten Stufen — die Schreibung schwieriger Wörter und die Verwendung der Interpunktionszeichen besprochen wird. Der durch diese Forderungen bedingte Zeitaufwand trägt reichliche Frucht. Bei der Übung im schriftlichen Gedankenausdruck ist das, was vor der Arbeit vom Schüler für diesen Zweck geleistet wird, viel bedeutsamer als diese selbst; nicht die Anfertigung der Aufsätze als vorgeschriebene oder herkömmlich gewordene Arbeit, sondern die Befähigung der Schüler zu dieser Arbeit ist der eigentliche, auch für das spätere Leben sich fruchtbar erweisende Zweck.

Wenn die bisher aus dem allgemeinen Grundsatz abgeleiteten Forderungen solche waren, welche sich auf die Vorbereitung zur Aufsatzarbeit erstrecken, so liegt in demselben noch eine solche angedeutet, welche sich auf die bereits vollzogene Leistung bezieht. Sollen die Übungen im schriftlichen Gedankenausdruck wirksamen Einfluß ausüben, so ist es auch notwendig, daß die Schüler nach Vollzug derselben zu einem klaren Urteil über ihre Leistungen kommen, und daß sie angeregt werden, vorhandene Mängel künftig zu vermeiden. Daraus ergiebt sich die Forderung, daß

5. die Korrektur der Arbeiten eine Einrichtung erhält, welche geeignet ist, bei den Schülern die Erkenntnis des Fehlerhaften und die Bemühung um Abstellung desselben zu veranlassen. Durch die Korrektur der Arbeiten sollen die Schüler auf Fehler, die sie gegen die Gesetze der schriftlichen Darstellung begangen haben, aufmerksam gemacht werden, damit sie dieselben in ähnlichen Fällen vermeiden. Es ist mit dieser Bestimmung für den Lehrer eine Aufgabe bezeichnet, welche um des zu ihrer Erledigung erforderlichen Zeitaufwandes

willen als eine opferreiche, um der Art der Arbeit willen als eine niederdrückende und um des oft angezweifelten Erfolges willen sogar als eine vergebliche bezeichnet worden ist. Auf dieser zuletzt angeführten Meinung über die geringe Wirksamkeit der Korrektur beruht der hie und da laut werdende Gedanke, daß man dieselben mit gutem Rechte beseitigen und auf mündliche Bemerkungen bei Rückgabe der Schülerarbeiten beschränken dürfe. Ich kann mich dieser Folgerung nicht anschließen. Der Schüler, welchem das volle Maß der Pflichterfüllung für die zu liefernden Arbeiten abverlangt wird und abverlangt werden muß, hat ein Recht darauf, daß der Lehrer denselben eine Teilnahme zuwendet, die nicht bloß auf zufällig sich ergebende mündliche Bemerkungen beschränkt ist, sondern die seine Arbeit an der Sache erkennen läßt. Und der Lehrer muß solche Arbeit als seine Pflicht erachten, da er sicher erwarten kann, daß das Interesse für die Arbeit beim Schüler in dem Maße wächst, als die Sorgsamkeit in der Arbeit des Lehrers erkennbar für ihn wird.

Wenn hiernach die Verpflichtung zur Korrektur dem Lehrer auch nicht abgenommen werden kann, so läßt sich diese Arbeit durch eine verständige Regelung doch wesentlich erleichtern. Wie in vielen Fällen die Wahl der Aufgaben zu Aufsatzübungen Planlosigkeit erkennen läßt, so häufig noch viel mehr die Art der Korrektur. Ein alter Praktikus, der Pfarrer Flattich, hat mit Recht darauf hingewiesen, daß nicht auf jeder Stufe alle an der Arbeit bemerkbaren Mängel ihre Bezeichnung finden dürfen, sondern nur diejenigen, deren Vermeidung von dem Schüler nach dem Maße seiner Befähigung erwartet werden kann. Es werden also z. B. auf der Unterstufe der Aufsatzübungen, wo die Sorge für die korrekte Schreibung und für die richtige Anwendung der Interpunktion in den Vordergrund tritt, viele Verstöße gegen die Satzbildung unberücksichtigt bleiben können, während auf einer höheren Stufe diese, auf einer noch höheren die ganze Anlage der Arbeit, die Ordnung in der Disposition ꝛc. Hauptgegenstand der Korrektur werden muß. Also: die Korrektur sei eine geordnete, eine planmäßige.

Sie sei aber ferner eine maßvoll angewandte. Neben der Vernachlässigung der Korrektur begegnet man auch der Erscheinung im Schulleben, daß Lehrer im guten Eifer um die Sache alle irgend nur aufzufindenden Mängel einer Arbeit aufdecken und durch die Korrektur bemerklich machen. So entsteht in dem Aufsatz ein Sündenregister, dessen Einzelheiten vom Schüler kaum aufgefaßt werden, dessen Gesamterscheinung aber leicht bewirkt, daß er den Mut für die Arbeit verliert. Es ergiebt sich also nach zwei Seiten hin Nachteil: die Korrektur veranlaßt nicht die Vermeidung von Fehlern; sie ruft aber eine den Erfolg der Unterrichtsarbeit beeinträchtigende Verzagtheit im Schüler hervor. Darum also ist es notwendig, daß bei Ausübung der Korrektur Maß gehalten wird. Es ist besser, wenig Fehler so bemerkbar zu machen, daß sie vom Schüler zu Kopf und Herz genommen werden, als viele Fehler anzustreichen, deren Anzeige unbeachtet gelassen wird. Findet diese zweite Forderung in Verbindung mit der zuerst aufgestellten Beachtung, so muß die dem

Lehrer verursachte Arbeit bedeutend vereinfacht und erleichtert, ihre Wirksamkeit für den Schüler aber wesentlich erhöht werden.

Zu diesen Forderungen kommt noch eine dritte. Soll die Korrektur Antrieb geben zur Vermeidung von Fehlern bei künftigen Arbeiten, so ist es notwendig, daß sie beim Schüler ein Verbessern des Fehlerhaften bewirkt. Es darf also die Verbesserung der Fehler nicht vom Lehrer selbst ausgeführt werden; dieselbe ist vielmehr Sache des Schülers, der durch die Korrektur dazu veranlaßt und angeleitet werden soll. Auf diesem Grunde beruht die Anwendung der sogenannten Nachkorrektur. Viele Lehrer haben die Praxis, solche Verbesserungen auf dem Rande der Aufsatzhefte ausführen zu lassen. Dies hat aber sehr leicht eine Verunsäuberung derselben zur Folge. Es empfiehlt sich demnach, daß man die Nachkorrektur unter der durchgesehenen Arbeit anfertigen läßt. Die zu verbessernden Fehler werden im Aufsatzhefte durch bestimmte, in ihrer Bedeutung den Schülern bekannt gemachte Zeichen vermerkt; z. B. ein orthographischer Fehler etwa durch ein Kreuz, ein grammatikalischer Fehler durch ein Ausrufungszeichen, ein Interpunktionsfehler durch einen Haken u. s. w.

Wenn es nicht bloß von Bedeutung für die intellektuelle, sondern auch für die sittliche Bildung ist, daß die Schüler die ihnen abverlangten Arbeiten so leisten, daß dieselben nach allen Seiten hin, also auch in betreff der äußeren Erscheinung, ernstliches Bemühen um die Erledigung der Aufgaben erkennen lassen, so ergiebt sich hieraus noch eine vierte Anforderung an die Ausführung der Korrektur. Erfolgt diese in einer Weise, welche die vom Schüler im Aufsatz angestrebte Sauberkeit vernichtet, so darf man sich nicht wundern, wenn bald die Willigkeit für solche Leistungen schwindet. Es ist unzweifelhaft ein gutes Recht des Kindes, daß es eine Arbeit, auf welche von ihm Fleiß und Sorgfalt verwandt worden ist, vor Verunsäuberung bewahrt zu sehen wünscht. Und wie muß es wirken, wenn solche Schädigungen an seiner Arbeit von der Seite her kommen, von wo aus ihm Sorgfalt empfohlen wird! — Die Augen der Kinder sind in dieser Beziehung oft kritischer, als man meint. Wer also solchen Anstoß bei der Jugend vermeiden will, der darf den geringen Mehraufwand von Mühe nicht scheuen, den die saubere Korrektur im Verhältnis zur unsauberen verursacht. Wer das nicht will, der kann nicht sagen, daß er an die Macht des Beispiels glaubt, der darf sich auch nicht wundern, wenn der Fall eintritt, daß er mit eigener Hand zerstört, was er mit seinem Wort aufbauen will.

§ 52.

Für das Verständnis der Aufgaben, welche in einem Unterrichtsgegenstande zu lösen sind, sowie für die Beurteilung des bezüglichen Lehrverfahrens ist ein Einblick in seine geschichtliche Entwicklung von Wert. Diese Entwicklung findet ihre Darstellung sowohl in der Litteratur des Gegenstandes wie auch in den normativen Bestimmungen, welche von maßgebender Seite für seine schulmäßige Behandlung erlassen worden

sind. Es sollen demnach einige solcher Bestimmungen angeführt werden, welche im Laufe der Zeit von der preußischen Schulverwaltung mit Rücksicht auf die Übungen im schriftlichen Gedankenausdruck gegeben worden sind. Dieselben werden erkennen lassen, wie nach und nach die Abgrenzung der Aufgaben und die Feststellung des Lehrverfahrens sich bis zu den in § 49 aufgestellten Grundsätzen entwickelt hat.

Aus § 7 des General-Land-Schul-Reglements vom 12. August 1763 geht hervor, daß für den Schreibunterricht Schulgeld besonders bezahlt werden mußte, daß derselbe also noch nicht als obligatorisch galt. Von der Verwendung des Schreibens für die Zwecke der Gedankenmitteilung und von einer geordneten Übung in derselben ist in dieser Bestimmung noch gar nicht die Rede.

Das katholische Schul-Reglement für Schlesien vom 3. November 1765 giebt in Beziehung auf den in Rede stehenden Gegenstand für Schulen, an denen zwei oder drei Lehrer arbeiten, folgende Bestimmungen: „Der Lehrer unterrichtet die Kinder in der Rechtschreibung, läßt sie nicht bloß abschreiben, sondern diktiert ihnen zuweilen, dadurch bei ihnen sowohl eine Fertigkeit im Schreiben zuwege zu bringen, als auch zu sehen, inwiefern die Schüler die erlernten orthographischen Regeln zu brauchen geschickt sind; er lehret die älteren Schüler schriftliche Aufsätze aller Art zu verfassen, besonders aber Briefe und hiernächst diejenigen Sachen, welche im gemeinen Leben am öftersten vorkommen; er bemerkt die Fehler, welche sie in eigenen Aufsätzen wider den Sprachgebrauch bei der Abänderung oder Zusammenfügung der Worte begehen, und hat sich dazu des Kerns der Gottschedischen Sprach-Kunst zu bedienen.“ — Hier wird also bereits die Übung im Schreiben für die Zwecke der Gedankenmitteilung als eine Aufgabe der Schule ins Auge gefaßt. Zugleich sind Winke gegeben für die Ausführung dieser Übungen. Die Aufgabe derselben wird aber beinahe ausschließlich durch die Rücksicht auf die praktische Nutzbarkeit des zu erzielenden Resultates abgegrenzt.

In einer Anweisung vom 16. Dezember 1794 „für die Schullehrer in den Land- und niederen Stadtschulen zu zweckmäßiger Besorgung des Unterrichts der ihnen anvertrauten Jugend“ wird bestimmt, daß die Kinder „einige Fertigkeit, leserlich und orthographisch zu schreiben, und einige Übung in den gemeinsten zum Hauswesen nötigen Rechnungen erlangt haben.“ Es wird deshalb im weiteren Verlaufe die Beachtung folgender Grundsätze für den darauf abzielenden Unterricht empfohlen: „Sobald einige Kinder so weit gekommen sind, daß sie das Vorgeschriebene reinlich und leserlich nachmachen, auch aus der Bibel vorgelegte Stellen richtig abschreiben: muß der Lehrer solchen Kindern zuerst einzelne Wörter, sodann, nach einiger Übung, mehrere und endlich ganze Sätze diktieren. Hauptsächlich kommt es hierbei darauf an, daß er sich von den Kindern selbst die Buchstaben sagen lasse, welche zu dem Worte gehören, wozu vorzüglich solche Wörter zu wählen sind, die bei ganz

oder beinahe gleichem Klang sich nur durch die Buchstaben unterscheiden; z. E. Pflug, Fluch, Flug ꝛc. Hier muß er sehr genau nachsehen, ob die Kinder bei dem Hinschreiben den von ihnen selbst bemerkten Unterschied beobachten oder vernachlässigen. Denn das Schreiben ist eine Arbeit, bei welcher man die Kinder vorzüglich zur Genauigkeit und Ordnung in allen ihren Handlungen gewöhnen kann. Nach einiger Zeit kann der Lehrer den Kindern kleine Briefe diktieren, bei welchen zugleich auf die Interpunktion und auf das Schönschreiben gesehen wird." — Wenngleich auch in dieser Verordnung die Bedeutung der Übungen im schriftlichen Gedankenausdruck für die geistige Bildung der Jugend noch nicht in ihrem ganzen Umfange anerkannt wird, und wenn auch die Bestimmung der Aufgaben immer noch zu sehr von äußeren Nützlichkeitsrücksichten beeinflußt ist, so enthält dieselbe doch schon eine bemerkenswerte Andeutung von der Wichtigkeit dieser Aufgaben für die formelle Bildung.

In der Cirkular-Verfügung des Königl. Provinzial-Schul-Kollegiums der Provinz Brandenburg vom 13. Juli 1844 heißt es: Der Sprachunterricht „soll die Schüler in klarer, sprachrichtiger Darstellung eigener und gegebener Gedanken üben". Rücksichtlich der für diesen Zweck anzuwendenden Mittel wird gesagt: „Es leuchtet ein, daß für diesen Zweck ein von den übrigen Lehrstunden abgesonderter grammatischer Unterricht nicht ausreicht, und daß der letztere nur eins von den Mitteln für den angegebenen Zweck ist und nur in Verbindung mit einer durch alle Lehrstunden fortgesetzten Übung von Erfog sein kann." Die weitere Ausführnng enthält noch folgende bemerkenswerte Stellen: „Je mehr die Schüler geübt sind, Gelesenes oder Vorgelesenes frei wiederzugeben, und je sorgfältiger hierbei auf Richtigkeit und Angemessenheit des Ausdrucks geachtet wird, desto leichter und sicherer werden die Übungen im Niederschreiben eines gegebenen oder mit den Kindern durchgesprochenen Gedankens von statten gehen. Die einfachsten Übungen dieser Art werden für Kinder in Volksschulen in der schriftlichen Beantwortung bestimmter Fragen aus dem Kreise ihrer Erfahrung, in der Wiederholung einer den Kindern erzählten Geschichte, in der Erzählung eines von ihnen erlebten Vorfalles, endlich in der Beschreibung eines ihnen bekannten Gegenstandes bestehen. Der schriftlichen Abfassung muß, wenigstens im Anfange, die mündliche Besprechung des Gegenstandes vorausgehen, damit den Kindern sowohl der Stoff, als auch die Anordnung desselben und der Ausdruck dafür schon einigermaßen geläufig sei. — Hiernächst ist es unerläßlich, den Kindern zur Abfassung der gewöhnlichen Geschäftsaufsätze, einer Rechnung, einer Quittung, eines Schuldscheins, einer Bescheinigung, einer Anzeige, eines Geschäftsbriefes u. s. w. Anleitung zu geben. Am einfachsten und leichtesten kann dies geschehen, wenn den Schülern anfangs zweckmäßige Formulare solcher Aufsätze zum Abschreiben vorgelegt werden, wenn ihnen an diesen Mustern gezeigt wird, worauf es bei Aufsätzen jener Art ankomme, und wenn sie endlich angeleitet werden, nach den ihnen vorgelegten Mustern

andere Aufsätze derselben Art nach vorgeschriebenen Angaben anzufertigen.

In den angegebenen Festsetzungen ist die Aufgabe der Übungen im Gedankenausdruck aus der Enge und Einseitigkeit herausgehoben, in der sie in den vorher angeführten Bestimmungen noch gehalten war. Die Mittel, deren Verwendung empfohlen ist, sind so in der Natur der Sache und in den Verhältnissen der Volksschule begründet, daß die Praxis sich nunmehr auf einen zum Ziele führenden Weg gewiesen sehen konnte.

Die Ergebnisse langjähriger Entwicklung in der Methodik der Übungen im Gebrauch der Sprache faßt das Regulativ vom 3. Oktober 1854 mit Rücksicht auf das Ziel und die zur Erreichung desselben dienenden Mittel in folgende, schon für die einklassige Volksschule geltende Normen zusammen: „Wie mit dem Lesenlernen angemessene Unterweisung im Schreiben verbunden wird, so muß jede Stufe des Lesenkönnens zur Einübung der Rechtschreibung und der Interpunktion, zur Übung im mündlichen und schriftlichen Ausdruck benutzt werden."

Die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" schließen sich in den den deutschen Unterricht betreffenden §§ diesen Festsetzungen an. Und damit ist ein bedeutungsvoller Schritt für die Entwicklung des in Rede stehenden Lehrgegenstandes gethan. Es wird mit denselben die Zersplitterung und die unnatürliche Trennung von Disciplinen abgewehrt, welche in dem innigsten Zusammenhange unter einander stehen und deren gedeihlicher Betrieb dadurch bedingt ist, daß auch im Unterricht dieser Zusammenhang Beachtung findet. Lesen, Sprechen und Schreiben — also die Übungen im Aufnehmen und Darstellen des Inhalts — sind im Grunde nicht verschiedene Fächer, sondern nur verschiedene Seiten eines und desselben Unterrichtsgegenstandes. Wie jede mit der anderen einen inneren Zusammenhang hat, so muß auch der Betrieb einer jeden fördernd auf den der anderen einwirken. Läßt sich die Praxis von diesem Gedanken leiten, dann ist für die sprachliche Bildung der Jugend ein Mittel gewonnen, das viele der Schwierigkeiten wird überwinden helfen, welche den Erfolg des Unterrichts immer noch oft beeinträchtigen.

§ 53.

Nachdem in § 8 die Stellung des Lesebuches zu den Aufsatzübungen gewürdigt worden ist, und nachdem in den §§ 47 bis 51 die allgemeinen Gesichtspunkte für den Betrieb derselben Beachtung gefunden haben, lassen sich jetzt die Grundsätze entwickeln, nach welchen das Lesebuch beim Unterricht im schriftlichen Gedankenausdruck zu verwerten ist. Sein Verhältnis zu demselben ist darin begründet, daß es sowohl Stoffe zur Verarbeitung als auch Muster für die Darstellung bietet. Nach beiden Rücksichten muß das Lesebuch zu geordneter Verwendung kommen. So ergiebt sich also schon aus diesem Gesichtspunkt eine gewisse Regelung des Unterrichts. — Ein zweiter Umstand, der die Anlage und Durchführung der Aufsatzübungen — und demnach auch die

Verwertung des Lesebuches in denselben — reguliert, liegt in der Leistungsfähigkeit der Schüler und in der dadurch bedingten Unterstützung derselben bei den Arbeiten. — Endlich könnte man drittens die Reihenfolge der Übungen durch die Art der Darstellungsform, welche geläufig gemacht werden soll, bestimmen lassen.

Unter diesen Gesichtspunkten ist der zweite für die Unterrichtspraxis der bedeutsamste und zugleich auch derjenige, dem sich die anderen leicht einordnen; er soll deshalb auch als der die Unterrichtsanlage beherrschende hier festgehalten werden. Wenn von den Aufsatzübungen in der Volksschule die Rede ist, so muß in betreff der Leistungsfähigkeit der Schüler der Gedanke beachtet werden, daß deren Arbeiten nicht in freien Produktionen, sondern nur in Reproduktionen bestehen können. Der Fortschritt im Unterricht wird sich also in dem Umfang und in der Art der den Schülern bei der Übung gewährten Unterstützung darstellen.

§ 54.

Aus dem Schlußgedanken des vorhergehenden § ergeben sich drei Stufen der Aufsatzübungen.

Auf der **ersten** Stufe*) wird den Schülern durch die Vorbereitung sowohl der Inhalt als auch die Form gegeben; ihre Aufgabe besteht in der schriftlichen Aufzeichnung des ihnen Übermittelten. Der Schritt von der letzten Stufe der orthographischen Übungen zu dieser ersten der Aufsatzübungen ist also ein kleiner. Und doch ist er bedeutungsvoll; denn energischer, als es bei der Pflege des mündlichen Gedankenausdrucks geschehen kann, werden die Kinder durch diese Übungen zur Achtsamkeit beim Gebrauch des Wortes angeregt. — Unter den Darstellungsformen sind es Beschreibungen und Erzählungen, welche zur Ausführung kommen. Zur Übung in der ersten Art dieser Darstellungen empfehlen sich besonders Aufgaben, infolge deren die Schüler Gegenstände zu beschreiben haben, die im Bereiche der sinnlichen Anschauung liegen, also entweder wirkliche Gegenstände oder Bilder. Bei derartigen Aufsätzen ist die Anwendung einfacher Satzformen und darum auch die Verwendung einer einfachen Interpunktion am leichtesten möglich. In weiterer Entwicklung des Unterrichts können sich die Aufgaben auch auf Objekte erstrecken, deren Kenntnis durch die Behandlung von Lesebuchstoffen vermittelt worden ist. — Zur Gewöhnung der Schüler an sach- und gedankenmäßige Ordnung in der Darstellung ist es ersprießlich, wenn ihnen der Gang derselben durch eine Reihe von Fragen vorgezeichnet wird, aus deren Beantwortung sich die Arbeit zusammensetzt; oder wenn, wie das bei der Beschreibung von Natur- und Kunsterzeugnissen sehr wohl möglich ist, die Schüler angehalten werden, die Erscheinungen in einer ein für allemal festgesetzten Ordnung zu betrachten

*) Selbstverständlich ist an dieser Stelle mit dem Ausdruck „erste Stufe“ nicht die Unterstufe des Schulunterrichts (die Elementarklasse) gemeint.

und die Ergebnisse der Betrachtung in dieser Ordnung auszusprechen, also auch aufzuschreiben.

Für Übungen in der Darstellungsform der Erzählung liefert der Unterricht in der biblischen und vaterländischen Geschichte passenden Stoff. Daneben stellt sich aber auch das Lesebuch mit seinem erzählenden Inhalt ungesucht zu Dienst. Endlich können auch Vorgänge, welche die Schüler selbst erlebt haben, das Material liefern. — Sollen Erzählungen aus diesen Stoffbereichen von den Schülern niedergeschrieben werden, so ist ihnen die Reihenfolge der darzustellenden Ereignisse und ihr innerer Zusammenhang gehörig deutlich zu machen und durch aufgestellte Fragen einzuprägen. Bei der dem Aufschreiben voraufgehenden mündlichen Darstellung muß es — wie schon in den allgemeinen Grundsätzen erwähnt worden ist — den Schülern verstattet werden, einen und denselben Gedanken in verschiedenen Formen auszudrücken; denn nicht bloß das wiederholte Nachsprechen, sondern dasjenige Aussprechen, welches aus dem Bedürfnis zum Mitteilen hervorgeht, bringt die Gedanken in Fluß und löst das Band der Zunge. Bei dieser allmählichen Hinüberleitung der Schüler aus der Gebundenheit im Gedankenausdruck zur anhebenden Freiheit in demselben darf aber ebensowenig die Zuchtlosigkeit geduldet werden. Nachlässig gedachte und inkorrekt ausgesprochene Gedanken werden so lange zurückgewiesen, bis die Schüler mit ernster Anstrengung sich an ihrer Gewinnung und Gestaltung bethätigen. In den Kreis der Vorbereitung auf die Aufsatzarbeit gehört auch dies, daß die Interpunktion und die Schreibung schwieriger Wörter vorbereitet wird.

Auf der **zweiten** Stufe wird von den Schülern die Einkleidung eines ihnen verständlich gemachten Inhalts in eine bestimmte Form gefordert. Diese Aufgabe ist jedoch nicht so zu verstehen, als sollte der Jugend bei der Gewinnung der Darstellungsform eine ganz selbständige Leistung zugemutet werden. Das ist eine Forderung, die nur der gereiften und der stilistisch gebildeten Kraft gegenüber Berechtigung hat. Gut darstellen ist eine Kunst, und jede Kunst erfordert für ihre Ausübung die Beherrschung technischer Mittel nnd Formen. Die Schule wird also in der stilistischen Bildung der Jugend ihre Aufgabe darin erkennen müssen, derselben zu einem ausreichenden Besitz solcher Formen und zu einer genügenden Geläufigkeit in der Verwendung derselben zu verhelfen. Das Hauptmittel dazu ist die Nachbildung mustergültiger Darstellungen, mit der sich zugleich die notwendige Belehrung über die wesentlichen Eigentümlichkeiten derselben verbindet.

Auf der ersten Stufe der Aufsatzübungen wurde die in Anwendung zu bringende Darstellungsform für jede einzelne Arbeit zugleich mit dem Stoffe vorbereitet und geläufig gemacht. Die Steigerung der Aufgaben für die zweite Stufe besteht zunächst darin, daß den Schülern hier nur ein Stoff gegeben wird, den sie nach Maßgabe einer an einem anderen Gedankeninhalt vorhandenen Form einzukleiden haben; die zu vollziehende Leistung ist also eine **Nachbildung.**

Die Ausführung der Übungen in der Nachbildung hat zwei Voraussetzungen: den Besitz des Inhalts, der dargestellt werden soll, und ein Vorbild, das für die zu liefernde Darstellung als Muster dient. Die an demselben ihm verständlich gewordene Form hat der Schüler auf jenen Gedankenbesitz zu übertragen. Seine Aufgabe ist also nicht die Erfindung einer Form, sondern nur die Verwendung einer auf dem Wege der Anschauung gewonnenen Form, nicht selbständiges Schaffen, sondern Anwendung einer „erlernten Verfahrungsweise“.

Die Stilformen, welche hierbei in Übung genommen werden können, sind vorzugsweise die beschreibende und die erzählende Darstellung. Die im Lesebuch vorliegenden und betrachteten beschreibenden und erzählenden Darstellungen dienen als Muster, nach denen Stoffe ähnlicher Art von den Schülern in Aufsätzen verarbeitet werden. Über die Benutzung derselben zur Übung, namentlich in der beschreibenden Darstellung, sagt Otto zutreffend: „Die Anleitung zur Anfertigung von Beschreibungen, welche ihren Ausgang vom Lesebuch nimmt, führt den Schüler durch die sachliche und stilistische Betrachtung und Zergliederung einiger Beschreibungen zur Anschauung des Eigentümlichen dieser Stilform. Da der Schüler auf diesem Wege das Wesen und die Bedeutung des Planes kennen lernt, so kann man ihn alsbald üben, Beschreibungen von anderen Gegenständen zu disponieren. So hat Rinne zur Beschreibung bereiteter Stoffe folgendes Kompositionsschema aufgestellt: 1. Woraus geschieht die Bereitung? 2. Wo und wie findet sie statt? 3. Verschiedenheit der Arten. 4. Gebrauch des bereiteten Stoffes. 5. Umstände, die dabei stattfinden, oder historische Bemerkungen.

Zur Beschreibung von Werkzeugen, Geräten, Kleidungen, Möbeln, Waffen u. s. w. lautet die Stilregel: 1. Was für ein Gegenstand ist es (Klassifizierung)? 2. Wozu dient er? 3. Was für eine Gestalt hat er (Teile)? 4. Woraus und von wem wird er gemacht oder bereitet? 5. Welche verschiedene Arten desselben giebt es? 6. Was ist sonst noch Bemerkenswertes dabei?

Die Kompositionsregel zur Beschreibung von Naturwesen ist diese: 1. Klassifikation. 2. Totaleindruck nach Gestalt, Größe, Farbe u. s. w. 3. Angabe der Hauptteile mit ihren Besonderheiten. 4. Angabe relativer Merkmale, als Wohnort, Nutzen, Schaden u. dergl. 5. Arten. 6. Besondere Bemerkungen.“

Es liegt im Wesen der erzählenden Darstellungen, daß sich für sie aus den Musterstücken des Lesebuches nicht so feste Rahmen für die Arbeiten der Schüler gewinnen lassen. Indessen bieten sie doch die Möglichkeit zur Aufstellung von Grundzügen, nach denen dieselben einen erzählenden Inhalt zu gestalten haben. Namentlich werden Darstellungen von Ereignissen und Erlebnissen zweckmäßig dazu benutzt werden können, die Schüler bei der Vorführung selbst wahrgenommener Ereignisse und eigener Erlebnisse zu leiten und ihrer Gedankenentfaltung eine feste Ordnung und einen sicheren Weg anzuweisen.

Stoffe für die angegebenen Übungen sind auch in der Volksschule reichlich vorhanden, wenn es der Unterricht überhaupt nicht unterläßt, den den Schülern übermittelten Gedankenbesitz zur vollen Klarheit und Reife zu fördern. Insonderheit liefern der geographische und der naturkundliche Unterricht, die Belehrungen über technische Gegenstände und Verrichtungen, die Mitteilungen über geschichtliche Vorgänge, sowie endlich die eigenen Erfahrungen der Schüler das Material, dessen stilmäßige Gestaltung nach Musterstücken des Lesebuches zur Ausführung gebracht werden kann.

Endlich ist auf dieser Stufe der Aufsatzübungen auch Gelegenheit geboten, die Schüler mit denjenigen Darstellungsformen bekannt zu machen, die der geschäftliche Verkehr erfordert. Nur beschränke man sich hierbei auf die Geläufigmachung der Form, ohne von den Schülern die Kundgebung der besonderen persönlichen Beziehungen zu fordern, welche in derartigen Schriftstücken — namentlich in Briefen — zum Ausdruck kommen. Für solche Leistungen giebt erst das Leben mit seinen bestimmten und bestimmenden Anlässen die wirksame Anregung, während die verfrühte und gewaltsame Herausforderung solcher Kundgebungen die Schüler zum unbedachten, wohl gar zum unkeuschen Gebrauch des Wortes verleitet.

Die von den Schülern auf der zweiten Übungsstufe zu fordernde Thätigkeit an der Formgestaltung kann sich ferner aber auch darauf erstrecken, daß sie die an einer Darstellung vorhandene Form nach bestimmten Gesichtspunkten verwandeln. Da bei einer solchen Arbeit mehr oder weniger auch der Inhalt berührt wird, so erfordert die Aufgabe eine Leistung sowohl in betreff der Form als auch in Bezug auf den Inhalt. Trotzdem ist die Arbeit keine freie Produktion, sondern eine Ausführung, für welche durch den Inhalt eines vorliegenden Lesestücks Gedankenmaterial und durch die Darstellungsform desselben der Anhalt für eine neue stilistische Gestaltung gegeben ist. Die auszurichtende Arbeit besteht demnach in einer **Umbildung** der dargebotenen Grundlage; sie enthält also eine Aufgabe, welche der Kraft und Neigung der Jugend viel näher steht als die freie Produktion. Wie schon bei äußern Verrichtungen das Kind leichter und entschlossener an die Arbeit geht, wenn ihm der Auftrag wird, ein Vorhandenes umzugestalten und fortzubilden, als wenn es etwas Neues berichten soll, so auch im Gebiete der geistigen und sprachlichen Thätigkeit.

In das Bereich der Umbildungen hat man wohl auch Aufgaben hineingezogen, infolge deren die Schüler angehalten werden, an vorliegenden Darstellungen Umwandlungen grammatischer Art vorzunehmen, also z. B. an Erzählungen die Zahl- und Personenformen, die Zeit- und Aussageformen nach bestimmten Angaben zu verändern. So notwendig indes auch die Übung in der Handhabung dieser Formen ist, so sind derartige Aufgaben doch viel mehr in das Gebiet der grammatischen Übungen als in das der Aufsatzbildung zu verweisen, werden auch dort — an einzelnen Sätzen — viel leichter eine energische Pflege finden können, welche fern bleiben läßt von Gewaltsamkeit gegen den Gedanken=

inhalt, als es ganzen Lesestücken gegenüber — wenigstens für Kinder — möglich ist.

Neben diesen grammatischen Umbildungen giebt es aber auch solche, welche die Stilform angehen. Zu diesen gehört z. B. die Umsetzung einer Darstellung in gebundener Rede in die Prosaform, die Verwandlung der Beschreibung in eine Erzählung (d. h. an die Stelle der Darstellung, in welcher beschrieben wird, wie ein Gegenstand ist, tritt eine Darstellung, in welcher mitgeteilt wird, wie derselbe geworden ist) oder in die Briefform, die Umbildung des Gesprächs in eine Erzählung, einer Beschreibung in eine Schilderung u. s. w. — Dazu gesellen sich Aufgaben, welche den Inhalt noch mehr berühren als die vorher angegebenen; z. B. die Zusammenziehung einer Darstellung in eine engere Form durch Ausscheidung des Nebensächlichen, die erweiternde Ausführung einzelner Teile einer vorliegenden Arbeit, die Gestaltung von Charakterzeichnungen auf Grundlage vorhandener Erzählungen u. s. w.*)

Stoffe für derartige Übungen bietet das Lesebuch reichlich dar. Soll ihre Ausführung Erfolg haben, so ist freilich notwendig, daß der Lehrer für jede einzelne Form in gemeinsamer Bemühung mit den Schülern diesen die notwendige Anleitung gewährt. Erst dann, wenn eine klare Erkenntnis davon vorhanden ist, was die Aufgabe fordert und wie sie zu lösen ist, kann die Arbeit gelingen.

Auf der **dritten** Stufe wird den Schülern nur die Aufgabe gegeben, und es wird von ihnen verlangt, daß sie die Ergebnisse ihres Nachdenkens selbständig darstellen. Dennoch werden diese Aufsatzübungen immer eine gewisse Beihilfe für den Schüler notwendig machen, sei es, daß derselbe sich überwiegend auf den Inhalt oder auf die Form oder auf beide Seiten zugleich richtet. Kann bei fähigen und gut entwickelten Kindern sich solche Beihilfe am Schluß der Schulzeit auch wesentlich vermindern, so bleibt die Produktion doch immer nur eine beschränkte.

Nachdem nun die allgemeinen Grundsätze für den Betrieb der Aufsatzübungen und die besonderen Grundsätze für die Verwertung des Lesebuches in denselben erörtert sind, mag noch zweier Gedanken Erwähnung geschehen, von deren Beachtung der Erfolg abhängig ist.

1. Soll ein befriedigendes Resultat erzielt werden, so ist für reichliche Übung zu sorgen. Diese kann unmöglich vorhanden sein, wenn alle 14 Tage ein Aufsatz angefertigt wird, oder wenn gar diese Arbeit bis auf die der öffentlichen Prüfung kurz vorhergehende Zeit aus-

*) Der Herausgeber gestattet sich, an dieser Stelle auf einen von ihm gemachten Versuch hinzuweisen, solche Aufgaben auf die einzelnen Unterrichtsstufen zu verteilen, nämlich: Aufgaben zu schriftlichen Übungen im Deutschen im Anschluß an Lesestücke (unter besonderer Berücksichtigung des Aufsatzunterrichts) von Hauptlehrer Chr. Hamann. 1. Heft (2., 3. u. 4. Schuljahr), 2. Heft (5., 6. u. 7. Schuljahr); 25 u. 35 Pf. Verlag von Theodor Hofmann in Gera.

gesetzt bleibt. Eine Vermehrung derselben ist aber sehr wohl ausführbar, wenn man neben den regelmäßig wiederkehrenden häuslichen Aufgaben die durch den Abteilungsunterricht sich ergebende Übungszeit fleißig für die Zwecke der Aufsatzbildung verwertet.

2. Bei allen Leistungen, die in den Aufsatzübungen den Schülern zugemutet werden, ist die möglichste Vollendung anzustreben. Für diesen Zweck ist es aber nicht ausreichend, wenn bloß die Aufsatzhefte die erforderliche Sorgfalt erkennen lassen. Nicht selten werden dieselben als Paradestücke behandelt, während in dem, was die Schüler zum Zwecke der Selbstbeschäftigung oder der Einübung aufschreiben, die volle innere und äußere Unordnung zur Schau tritt. Bei Duldung dieses Zustandes wird aber mit der einen Hand niedergerissen, was mit der anderen aufgebaut ist.

III. Das Lesebuch im Dienst des grammatischen Unterrichts.

§ 55.

Der grammatische Unterricht hat die Sprach**form** zum Gegenstande. Er verfolgt den Zweck, eine solche Bekanntschaft mit derselben herbeizuführen, welche einerseits die Auffassung des in ihr dargestellten Inhalts erleichtert und vertieft, wie sie andererseits ihre gesetzmäßige Verwendung, namentlich für die schriftliche Mitteilung des Gedankeninhalts, sichert. Das Kind erlangt diese Bekanntschaft zum Teil auf den in § 6 gezeigten Wegen; aber die in dieser Unmittelbarkeit erworbene Bekanntschaft ist, wie bereits in dem angezogenen § nachgewiesen, für die aufgestellten Zwecke nicht ausreichend. Hiernach macht sich die Forderung geltend, daß in besonderen Unterrichtsstunden die Schüler bis zu einem gewissen Grade in das Verständnis der hochdeutschen Sprachformen eingeführt und in ihrer Anwendung sicher gemacht werden.

Wie die Verkennung der praktischen Aufgaben des grammatischen Unterrichts unmittelbar für die Auswahl des demselben dienstbar zu machenden Lehrstoffes bestimmend geworden ist, so hat sie mittelbar auch ihre Wirkung auf die Betriebsweise und die anzuwendenden Unterrichtsmittel ausgeübt.

Das von der Schule zu erstrebende Verständnis der Sprachformen wird erworben durch Anschauung von Spracherscheinungen; die Befähigung zur geläufigen und sicheren Anwendung derselben durch geordnete und nachhaltige Übung. Daraus folgt, daß der grammatische Unterricht sich einer Weise zu befleißigen hat, durch welche die Schüler von der Anschauung zum Verständnis und von diesem durch Übung zum Können geführt werden.

Die Grundlage für die zum Verständnis führende Anschauung der Sprachformen gewährt einmal der Besitz an Sprachformen, den die Schüler sich schon auf dem in § 6 angegebenen Wege erworben haben,

sodann mustergültige Sprachstoffe, die denselben zur Betrachtung dargeboten werden.

Die praktische Ausführung des Sprachunterrichts läßt nach Ausweis der einschlägigen Litteratur diesen in didaktischen Gesetzen begründeten Weisungen gegenüber mancherlei Schwankungen erkennen. Diese Litteratur hat sich von einer und derselben irrigen Ansicht aus in zwei Richtungen entwickelt, von der Ansicht nämlich, daß es nicht nur möglich, sondern für die Zwecke des grammatischen Unterrichts auch ersprießlich sei, unter Anwendung von Popularisierungsversuchen die Ergebnisse sprachwissenschaftlicher Forschung unmittelbar für den Sprachunterricht — selbst in der Volksschule — zu verwenden.

Die geschichtlich zuerst entstandene dieser Richtungen suchte ihren Ausgangspunkt in den Lehrbüchern, welche nach dem Zuschnitt lateinischer Grammatiken für den deutschen Unterricht der höheren Schulen hergestellt waren. So entstanden seit Anfang des Jahrhunderts jene im Umfang allerdings oft sehr begrenzten, in der Auswahl und Darstellung des Lehrstoffes verfehlten Sprachlehren, die mit Recht „deutsche Donate" genannt worden sind, und die meist nichts anderes sein konnten, als „octroyierte Gesetzbücher", durch deren Benutzung den Schülern Sprachformen andoziert und von diesen angelernt wurden. Daß ein dergestalt erteilter „Sprachunterricht" nichts weiter sein konnte als eine Quelle der Qual und der Mißhandlung für die bedauernswerten Schüler, die ihn „genießen" mußten, bedarf keiner weiteren Ausführung.

Neben dem Hinweis auf die bezeichnete Verirrung soll aber nicht unerwähnt bleiben, daß die Litteratur des grammatischen Unterrichts auch Erzeugnisse enthält, welche Verständnis für die Aufgaben des Unterrichts in der deutschen Sprache bekunden. Es braucht zum Beweise dessen nur auf die Arbeiten von Engelien, Hoffmann, Bauer, Koch, Kern, Sanders, Wilmanns, Gelbe, Blatz, Wilke, Haupt und Hesse, Hähnel und Patzig, Kahnmeyer und Schulze*) und anderen hingewiesen zu werden. Sie alle zeigen das redliche Bestreben, der seit Anfang des Jahrhunderts durch Jakob Grimms „deutsche Grammatik" (1. Aufl. 1819) begründeten germanistischen Forschung in geeigneter Weise Rechnung zu tragen; manche von ihnen haben für ihre dankenswerten Bestrebungen starke Anregungen durch den 1896 verstorbenen Rudolf Hildebrand, namentlich durch dessen ausgezeichnete Reformschrift: „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule ꝛc." (Leipzig, Klinkhardt) erhalten.**) Trotz ihrer verdienstlichen Arbeiten ist aber nicht zu verkennen, daß — wie an anderer Stelle noch nachgewiesen werden soll, immer noch Aufgaben vorhanden sind, durch deren glückliche

---

*) Vgl. die sehr lesenswerte Reformschrift: Zur Umgestaltung des Unterrichts in der deutschen Sprachlehre von Kahnmeyer und Schulze. Verlag von Velhagen und Klasing.

**) S. den Aufsatz über Hildebrand und seine deutschsprachlichen Bestrebungen Seite 116 f.

Lösung der grammatische Unterricht der Volksschule feste Ziele und ausgiebige Mittel gewinnen kann.

Eine zweite, ebenfalls auf irrigen Anschauungen über die Aufgabe des grammatischen Unterrichts beruhende Richtung in der sprachlichen Litteratur hat ihren Ausgangspunkt in den an und für sich bedeutenden Arbeiten Beckers. Derselbe faßt die Sprache als einen Organismus auf, der aus dem Wesen des menschlichen Geistes nach einem in demselben liegenden Gesetz hervorgegangen ist. Die Formen der Sprache sollten nach seiner Meinung „der Schlüssel sein, durch welchen dem Schüler der Einblick in die Operation des Denkens geöffnet wird,“ und der Sprachunterricht sollte demnach für denselben „eine fortgesetzte Übung in der Auffindung und Betrachtung der Verhältnisse werden, nach denen der Geist die Begriffe unterscheidet, und der Gesetze, nach denen er sie im Denken und Urteilen mit einander verbindet“. Mit dieser Aufgabe wurde also ein Unterricht gefordert, durch welchen der Schüler veranlaßt wird „zu einem Denken über das Denken in der Sprache.“

Eine solche Zweckbestimmung für den Unterricht mußte auch entscheidend werden für den Umfang und die Anlage des in Behandlung zu nehmenden grammatischen Materials. Wenn die Sprachformen in Betracht gezogen werden um des Verhältnisses willen, in welchem sie zu den Vorgängen im geistigen Leben stehen, so müssen sie diesem gegenüber in ihrer Bedeutung bestimmt werden, so muß auch bei der unterrichtlichen Vorführung derselben eine von einem allgemeinen Gedanken beherrschte systematische Anordnung und Vollständigkeit erstrebt werden.

Der für die Volksschule berechnete grammatische Unterricht wurde in das Erbe dieser Gedanken eingesetzt durch die vor fünfzig Jahren erschienene „Sprachdenklehre von R. J. Wurst“. So freudig diese Arbeit auch aufgenommen wurde, und eine so weitverbreitete Verwendung ihr auch zu teil geworden ist, so hat doch die allmählich eingetretene Wandlung in den methodischen Anschauungen über den grammatischen Unterricht die Notwendigkeit zu bedeutenden Änderungen begründet. A. Engelien urteilt über jene Bestrebungen: „Wurst ging mit Becker von der Ansicht aus, daß der Schüler die hochdeutsche Sprache, die überhaupt seine Muttersprache sei, nur vollkommen verstehen zu lernen brauche, um sie auch richtig sprechen und schreiben zu können; indessen für die Praxis erwies sich bei ihm doch wohl die durch Erfahrung gewonnene Überzeugung mächtiger, als er selber glaubte, die Überzeugung nämlich, daß eine methodische Einübung gewisser Sprachformen für die Schüler, deren Muttersprache eben doch nicht die Büchersprache ist, nicht entbehrt werden könne. — Der Sprachstoff, der zu den Übungen diente, war noch immer höchst trivial; auch wurde die von Becker geforderte „innere Anschauung“ nicht durch inhaltsvolle Sätze vermittelt. Was ihn von seinen Vorgängern unterscheidet, das ist die Betonung der formellen Bildung des Schülers durch den Sprachunterricht und infolge dessen die vor allem anderen bevorzugte Einübung der logischen Beziehungen der Satzteile. Leider hat er dadurch bewirkt, daß

danach Tausende von Lehrern über eine Zerlegung von Sätzen in Subjekt, Prädikat, Beifügung, Ergänzung und Umstand nicht mehr hinauskommen."

§ 56.

Trotz der in § 55 erwähnten Fortschritte in der Auswahl des grammatischen Lehrstoffes kann die Bewegung noch nicht als abgeschlossen erachtet werden; denn noch immer behaupten in den der Schule dargebotenen Lehr- und Lernbüchern häufig Stoffe ein Gewohnheitsrecht, das ihnen nicht zusteht. Ich rechne dahin, um nur einzelnes vorzuführen, die mannigfaltigen Einteilungen der Wortarten, welche teils ohne praktische Bedeutung sind, teils unter dem Bemühen um eine für Schülerköpfe ausreichende Verständlichkeit geradezu wertlos werden.*) Ich rechne ferner dahin die ohne allen haltbaren Grund erkünstelte Darstellung der Formen für die Verbindung des Prädikatsausdrucks mit dem Subjektsausdruck: die Lehre von der sogenannten Kopula. Ferner gehören dahin die bis in alle logischen Kategorien ausgestatteten, nicht selten unhaltbaren Einteilungen der Nebenglieder im einfachen Satze.**) Wenngleich zugegeben werden kann, daß ein betriebsamer Lehrer seine Schüler bis zu einer äußerlichen Auffassung solcher Einteilungen zu bringen vermag, so ist doch zu bezweifeln, daß dieselben einen lohnenden Erfolg davon haben. Oder sollte es wirklich als ein solcher Erfolg zu bezeichnen sein, wenn sie unter dem Zwange derartiger Schablonen gedankenerfüllte Darstellungen in einer Weise betrachten lernen, die der Wahrnehmung von körperlichen Gegenständen durch ein Drahtgitter gleicht? — Ich rechne ferner zu dem grammatischen Ballast die wissenschaftlich unbegründete, in Hinsicht auf das Verständnis des Sprechinhalts verwirrende Theorie von dem sogenannten zusammengezogenen Satze.***) Endlich gehört dahin eine

---

*) In einer im Jahre 1868 erschienenen, für die Hand der Schüler bestimmten „Denk-, Sprech- und Sprachschule" findet sich z. B. unter dem, was in der Oberklasse dem Schüler „zur festen Einprägung" dargeboten werden soll, noch folgendes Material: „Konkrete Hauptwörter sind solche, welche wirklich selbständige Dinge bezeichnen; abstrakte Hauptwörter oder Begriffsnamen sind solche Hauptwörter, welche Dinge bezeichnen, die nicht für sich selbst bestehen, sondern in oder an anderen Dingen vorhanden sind, also nur selbständig gedacht werden können." (!)

**) Ich erinnere an den häufig verfließenden Unterschied zwischen der adverbialen Bestimmung und dem sogenannten präpositionalen Objekt.

***) Ein vor mir liegendes, für die Hand der Schüler bestimmtes „Sprachbuch" enthält folgende Erklärung: „Ein zusammengezogener Satz ist ein solcher Satz, der mehrere gleichartige Satzglieder enthält, die sich auf ein gemeinschaftliches Satzglied beziehen; z. B. Frohsinn, Mäßigkeit und Ruh' schließt dem Arzt die Thüre zu. Der zusammengezogene Satz gehört seiner Form nach zu den einfachen, seinem Inhalte nach zu den mehrfachen Sätzen und läßt sich in mehrere einfache Sätze zerlegen; z. B. der Frohsinn schließt dem Arzt die Thüre zu, die Mäßigkeit schließt dem 2c., die Ruhe schließt dem 2c." — Glaubt der Verfasser des Buches wirklich, daß der von ihm als Beispiel für seine Theorie gebrauchte Sinnspruch so entstanden sei, daß im Geiste dessen, der ihn aussprach, zuerst die in der Betrachtung angegebenen Teilgedanken vorhanden gewesen, und daß diese

beträchtliche Anzahl oft ganz unverständlicher, für die Schüler nichts bedeutender Bezeichnungen grammatischer Erscheinungen.*) Ich weiß sehr wohl, daß kein Unterricht der terminologischen Ausdrücke ganz entbehren kann, weiß auch, daß dieselben nicht immer eine Verständlichkeit haben, infolge deren sich ihre Bedeutung den Schülern von selbst erschließt. Es wird auch nichts dagegen einzuwenden sein, daß derartige Bezeichnungen, wenn sie fremdsprachlicher Art sind, unter Verzichtleistung auf ihre sprachliche Erklärung den Schülern zur festen Aneignung dargeboten werden. Aber wenn die der Muttersprache angehörenden Kunstausdrücke in Formen und Verbindungen gebraucht werden, welche jedes Versuches zur Gewinnung des Verständnisses spotten, dann scheint mir doch die notwendige Rücksichtnahme auf die Schulen zu fehlen. Es ist demnach eine Pflicht derer, welche dem deutschen Unterricht zu seinem Recht und zu seiner Wirksamkeit in der Schule verhelfen wollen, daß sie rüstig weiter streben, um durch eine richtige Auswahl des Stoffes den grammatischen Unterricht Bahnen zu entrücken, auf denen er oft eine unliebsame Arbeit für den Lehrer und eine unfruchtbare für den Schüler wird.

§ 57.

Um zu erkennen, worauf der grammatische Unterricht der Volksschule sich zu richten und wie er zu gehen habe, muß man bei Festhaltung des praktischen Zweckes desselben die vom Schüler dem Unterricht entgegengebrachten sprachlichen Erwerbungen, sowie die in der Volksmundart vorkommenden Abweichungen von den Formen des Hochdeutschen sorgfältig beachten. Daraus aber folgt, daß der Umfang des in Behandlung zu nehmenden grammatischen Materials sich nicht nach einem allgemein gültigen Maße bestimmen läßt, und ferner, daß das grammatische Lehrbuch für den Lehrer niemals ein Gängelband werden kann, das für ihn die wohlüberlegte Stoffauswahl entbehrlich macht.

Holtsch hat das Verdienst, in einer — wie es scheint — zu früh

---

dann durch Zusammenziehung in die engere Form des Spruches eingekleidet worden seien? — Was für das dargebotene Beispiel Geltung beansprucht, daß müßte dann doch auch wohl für das folgende Beispiel gelten: „Versprechen und halten ziemt jungen und alten.“ Dies Wort müßte also nach der angegebenen Wesensbestimmung des zusammengezogenen Satzes aus folgenden vier Einzelsätzen entstanden sein: Versprechen ziemt jungen — Versprechen ziemt alten — Halten ziemt jungen — Halten ziemt alten. Oder will er noch ein seine Erklärung beleuchtendes Beispiel haben, so denke er an das Schriftwort: „Ich und der Vater sind eins.“ (Ev. Joh. 10, 30). Ich glaube, daß er vor der Konsequenz seiner Erklärung erschrickt, wenn er den Inhalt dieses Wortes aus den beiden Gedanken erwachsen sehen will: Ich bin eins — der Vater ist eins. — Nach solchen Erklärungen darf man vom grammatischen Unterricht wahrlich nicht erwarten, „daß er den Schüler in schneller und sicherer Auffassung des Gelesenen oder des Gehörten übt.“

*) In einer vor mir liegenden, für die Mittelstufe bestimmten „Sprachschule“ haben z. B. Übungsstoffe, an denen die Personenformen des Fürwortes und die Zeitformen des Zeitwortes geläufig gemacht werden sollen, die Überschriften erhalten: „Die Personen im Satze“, „die Zeit im Satze“. Klingt das nicht, als ob die Kinder in Eleusinische Geheimnisse eingeweiht werden sollten? —

vergessenen Arbeit*) nach beiden Seiten hin dem grammatischen Unterricht beachtenswerte Weisungen gegeben zu haben. Er bezeichnet als Lehr- und Übungsaufgaben einmal die Pflege der Formen, in denen die Volksmundart von Schriftsprache am meisten abweicht, also die Flexions-Rektionsformen, sodann die Pflege derjenigen Formen, in denen Eigentümlichkeiten der Mundart und des Hochdeutschen gemischt erscheinen. Dies ist der Fall in der Verwendung des volkstümlichen Wortschatzes und des volkstümlichen Satzbaues. Aus diesen Grundstöcken leitet er folgende Einzelübungen ab:

I. Übung der abweichenden Formen.

Flexion.

1. Übung des Konjunktivs im Aktiv und Passiv.
2. Übung der Zeiten des Verbs im Aktiv und Passiv.
3. Übung der starken (ablautenden) Zeitwörter.

Rektion.

4. Übung der Fälle des Dingwortes (und Adjektivs) in Verbindung mit dem Verb, dem Adjektiv, der Präposition, dem Dingwort und dem Fürwort 2c.
   a. einfache Fälle (Genitiv, Accusativ, Dativ),
   b. doppelte Fälle (nach Verb und Präposition).

II. Übung der gemischten Formen:

Wortschatz.

1. Übung der Wortbedeutung.
   a. Übung der Wortfamilien (Wurzelverb, Ablautbildung, Ableitung, Zusammensetzung),
   b. Übung des Wortgebrauches (Grundbedeutung, übertragene Bedeutung, speciellere und praktische Bedeutungen, synonymischer Sinn eines Wortes; Redensarten).

Satzbau.

2. Übung des Satzbaues (Interpunktion).
   A. Übung des Umformens:
      a. Auflösen von Satzgruppen,
      b. Gruppieren von Hauptsätzen,
      c. Gruppieren eines Haupt- und Nebensatzes.
   B. Übung des Umwandelns:
      a. direkte und indirekte Rede,
      b. Erzählung, Behauptung und Frage,
      c. Erzählung, Behauptung, Ausruf, Wunsch.
   C. Übung des Umstellens:
      a. der umgekehrten Wortfolge,
      b. der Satzfolge (Vordersatz, Zwischensatz, Nachsatz),
      c. der volkstümlichen Nebensätze in strengere Fügung.
   D. Übung des Umwechselns:
      a. von Aktiv und Passiv, Person und Zeit des Verbs,
      b. von Hauptsatz und Nebensatz,
      c. von unvollständigen und vollständigen Sätzen.

---

*) Sprachkundliches in der Volksschule. Ein Wegweiser für evangelische Volksschullehrer. Von K. H. Holtsch, Görlitz, Köhlers Buchhandlung.

Mag man auch diese oder jene Bezeichnung der vorstehend angegebenen Lehr- und Übungsstoffe bemängeln wollen, so bleibt der Zusammenstellung doch der große Wert, daß in ihr dasjenige Berücksichtigung gefunden hat, was für den Sprachunterricht der Volksschule ersprießlich ist, und daß sie Fingerzeige für weiteres Bemühen in der beregten Angelegenheit enthält.

Wie Otto Schulz seiner Zeit die Aufgabe des grammatischen Unterrichts in der Volkschule mit richtigem Blick bestimmte, so auch die Wege und die Weise desselben; dies letztere namentlich durch den Hinweis auf die unentbehrlichen und vor dem Beginn des grammatischen Unterrichts zu beschaffenden Grundlagen. Er sagt in dieser Richtung: „Sobald die Kinder mit einiger Fertigkeit lesen, sucht man ihnen Inhalt und Form des Lesestücks anzueignen, indem man das Gelesene in kurze und einfache Fragen auflöst, die von den Kindern mit den Worten des Lesestücks und immer in vollständigen Sätzen beantwortet werden müssen. Hierbei lernen sie Gegenstand und Aussage und die Bestimmungen beider unterscheiden; hierbei gehen diejenigen Beziehungen der Satzteile, die in der Grammatik erläutert werden sollen, in das Gefühl über; mit einem Worte: hier bildet sich der Boden, auf dem später, wenn es Zeit ist, eine grammatische Lehre sich aufbauen läßt. Sobald die Schüler etwas weiter vorgeschritten sind, richtet man ihre Aufmerksamkeit auf die Verbindung der Sätze unter einander und übt sie, nicht bloß die einzelnen Sätze auseinander zu legen, sondern sie auch der Absicht des Sprechenden gemäß wieder mit einander zu verbinden. Das alles kann anfangs geschehen, ohne irgend einen grammatischen Kunstausdruck zu gebrauchen, es müßten denn solche sein, die das Kind aus dem Gebrauch von selber lernt, wie z. B. Satz, Gegenstand, Aussage. Ja, es wird in den meisten Landschulen nie von eigentlicher Grammatik die Rede sein können, und dennoch werden die vorhin bezeichneten Übungen in ihrem ganzen Umfang und mit sichtbarem Nutzen angestellt werden können.*) Wo man weiter gehen will und kann, und das wird in mehrklassigen Stadtschulen der Fall sein, da wird auch ein geordneter Unterricht in der Grammatik stattfinden können; aber er wird nur Frucht bringen, wenn Übungen, wie die vorher beschriebenen den Weg dazu gebahnt haben."

Es ist nicht eine vorgefaßte, sondern eine auf reichlicher Erfahrung beruhende Meinung, daß man, statt den angegebenen Weg zu beschreiten, den grammatischen Unterricht vielfach schon eintreten läßt, ohne jene unentbehrliche Grundlage bereitet zu haben, und daß man sich damit begnügt, „gewisse Abschnitte der Grammatik nach irgend einem Lehrbuch mit den Schülern durchzugehen und Definitionen und Regeln dergestalt einzuüben, daß die Schüler auf richtig gestellte Fragen richtige Antworten geben, ohne von der Sache selbst auch nur das mindeste zu verstehen." Die

---

*) Vergl. „Allgemeine Bestimmungen über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule" vom 15. Oktober 1872 sub 25.

Erträge freilich sind dann auch derartige, daß man die Frucht vergeblich sucht, mag man sie finden wollen in der formalen Bildung der Kinder oder in der praktischen Befähigung zu dem, wozu der Sprachunterricht verhelfen soll. Dagegen wird durch die angegebenen Ratschläge die Volksschule im Sprachunterricht sich auf ein Gebiet verwiesen sehen können, auf dem sie nicht bloß von den dürftigen Brosamen zu leben braucht, die von der höheren Schule Tische fallen, sondern auf dem sie zu ganzen und vollen, auch im Leben sich bewährenden Leistungen Antrieb sowohl als auch Grundlagen findet.

§ 58.

Da ein befriedigendes Verständnis der Wortformen nur erlangt werden kann, wenn dieselben in den Verbindungen aufgefaßt werden, in denen sie im Satze auftreten, und da ferner das Verständnis der Satzformung für die Verwendung der Sprache zum Gedankenausdruck von besonderer Wichtigkeit ist, so schließen sich die grammatischen Belehrungen am zweckmäßigsten stets an den Satz an. Dieser Gedanke aber schließt nicht aus, daß vor der Betrachtung des Satzes die Kenntnis der Wortarten und ihrer wichtigsten Biegungsformen den Schülern vermittelt wird.

Bei der Ausführung der Übungen ist dafür Sorge zu tragen, daß den Schülern bestimmte Hinweisungen auf den bei der Lösung der Aufgaben zu verwendenden Inhalt gegeben werden. Geschieht das nicht, so kommen dieselben in Gefahr, inhaltleere, die Gedankenthätigkeit nicht beanspruchende Beispiele zu bilden.

Die Fachlitteratur läßt auch in betreff dieser Übungen eine Verirrung erkennen. Otto Schulz kennzeichnet dieselbe mit folgenden Worten: „Andere wollen die Schüler von vorn herein zur Selbstthätigkeit anleiten und verlangen, daß sie Sätze nach vorgeschriebenen Bedingungen selbst bilden und diese in mannigfacher Weise umformen. Sie meinen auf diesem Wege die ganze Satz- und Wortlehre in strenger Folge entwickeln zu können.“ Es sind fast dreißig Jahre seit dieser mahnenden Erinnerung vergangen; aber die Flutbewegung in der bezeichneten Richtung ist nicht nur nicht im Abnehmen, sondern im Steigen begriffen. Und das ist bedenklich. Es ließe sich mit leichter Mühe an einer Reihe von solchen Übungsbüchern der Nachweis führen, daß die Kinder, wo es sich um ihre Geistes- und Sprachbildung handelt, in Gebiete verwiesen werden, auf denen Anregung zur Gedankenbildung für sie nicht erwächst, und daß sie zu sprachlichen Thätigkeiten veranlaßt werden, die man füglich nur als eine Übung im Zusammenleimen oder Zusammenkleistern von Sprachformen bezeichnen kann, während bei Beachtung der schon von Otto Schulz nachgewiesenen Grundlagen „die Kinder sogleich einen ansprechenden Gedanken bereit haben, den sie durch die Antwort selbst zu dem ihrigen machen,“ der auch Übung „in der Satzbildung und in der Konstruktion der Wörter“ nicht bloß zuläßt, sondern fort und fort veranlaßt.

Aus dem Vorhergehenden ist leicht zu ersehen, daß der unterrichtliche Umgang mit dem Lesebuche den grammatischen

Aufgaben des Sprachunterrichts dienstbar werden kann. Dieser Gedanke hat seinen Ausdruck in dem geläufig gewordenen Grundsatz gefunden, daß der sprachlehrliche Unterricht an das Lesebuch anzuschließen sei. Man hat mit diesem Satze einmal den richtigen Gedanken ausgesprochen, daß im grammatischen Unterricht der Volksschule nicht eine abstrakt-systematische, sondern eine anschaulich-praktische Richtung und Betriebsweise anzustreben ist. Man hat ferner mit diesem Satze der berechtigten Meinung Ausdruck gegeben, daß das Lesebuch für einen solchen Unterricht Grundlagen zur Gewinnung des erforderlichen Wissens sowie Grundlagen zur Ausführung der notwendigen Übungen darbietet.

In der praktischen Durchführung dieses Gedankens ist aber noch nicht die volle Sicherheit vorhanden. Der Grund davon liegt nicht darin, daß jene über das Verhältnis des Lesebuches zum grammatischen Unterricht ausgesprochene Meinung an und für sich unhaltbar ist, sondern darin, daß ihre Anwendung auf den Unterrichtsbetrieb leicht Schwierigkeiten veranlaßt. — Dieselben treten freilich nicht ein, wenn das in Betracht zu nehmende Lesestück die grammatischen Formen, deren Verständlichmachung und Einübung in einem bestimmten Falle beabsichtigt wird, in hinreichender Vollständigkeit und in erwünschter Ordnung darbietet. Das darf man indes nur selten erwarten, da die Abfassung der Lesestücke nicht durch grammatische Zwecke bestimmt wird. Soll nun dennoch die Belehrung über die Sprachformen und die Einübung derselben sich an sie anschließen, so sind für die Ausführung eines solchen Unterrichts folgende Wege denkbar: Entweder werden die Sprachformen, welche dem Schüler verständlich und geläufig gemacht werden sollen, in derjenigen Reihenfolge betrachtet, in der sie im Lesestück auftreten. Dann kann aber nicht ein stetig fortschreitender, in festem Gange sich entwickelnder Unterricht entstehen, und das Vorhaben, die an „den Darbietungen der Lesestücke vermittelten Sprachkenntnisse beim Abschluß des Lehrkursus in wissenschaftliche Ordnung zu stellen," wird in den meisten Fällen Schwierigkeiten hervorrufen. Oder es werden, um eine bestimmte Ordnung in der Betrachtung und Übung festhalten zu können, nur an gewissen, aus dem Ganzen herausgenommenen Sätzen gerade diejenigen Formen betrachtet, mit denen die Schüler bekannt gemacht werden sollen. Dann hat man aber in Wirklichkeit die grammatischen Belehrungen nicht an ganze Lesestücke, sondern nur an einzelne Sätze angeschlossen, die aus dem Ganzen herausgenommen worden sind. Oder es werden endlich einzelne, im Lesestück sich darbietende Sprachformen benutzt, um die durch abstrakte grammatische Belehrungen angebahnte Erkenntnis derselben zu vervollkommnen. Dann wird aber die Erkenntnis der Sprachformen nicht durch Anschluß der Belehrungen an den Lesestoff herbeigeführt, sondern dieser Anschluß geht äußerlich neben den Belehrungen her und hilft diese im günstigen Falle in ihren Wirkungen nur unterstützen.

Solche Wahrnehmungen sind nicht selten Anlaß geworden, den in Beziehung auf die Weise des grammatischen Unterrichts aufgestellten Grundsatz in seiner Wahrheit zu verdunkeln und wesentlich andere Unter-

richtsweisen scheinbar zu rechtfertigen. Man kann indes sich ganz und voll zu diesem Grundsatz bekennen, ohne jene Unzuträglichkeiten herbeizuführen. Die Forderung, welche den Anschluß des grammatischen Unterrichts an das Lesebuch ausspricht, bedeutet in ihrem letzten Grunde doch nichts weiter als dies, daß die grammatischen Kenntnisse durch Betrachtung mustergiltiger Sprachformen erworben werden sollen, deren Inhalt vorher zum Verständnis gebracht worden ist.

Am leichtesten würde dies möglich sein, wenn das Lesebuch eine Sammlung von Beispielen enthielte, die als Grundlage für den Unterricht dienen könnte, und die sehr wohl Glied des Lesebuches sein kann, ohne dessen Wesen zu verzerren. Sie erlangt das Recht dazu, wenn sie die zur Erkenntnis zu bringenden grammatischen Formen an Beispielen darstellt, welche auch um ihres Inhaltes willen wertvoll und für die Jugendbildung beachtenswert sind.

Eine solche Sammlung gewährt den Vorteil, daß sie die in Betracht zu nehmenden Formen in abgeschlossenen Ganzen darbietet, durch deren Anordnung es leicht möglich wird, dem Unterricht sicheren und festen Gang zu verleihen. Und dabei ist wohl zu merken, daß mit diesem Vorschlage keineswegs das Verfahren ausgeschlossen sein soll, welches das durch Betrachtung einzelner Beispiele herbeigeführte Verständnis der Sprachformen dadurch zu erhöhen sucht, daß die Schüler angeleitet werden, wiederholungsweise an geeigneten Lesestücken, deren Inhalt vorher zum Verständnis gebracht ist, dieselben in derjenigen Mannigfaltigkeit zu betrachten, in welcher sie in der ganzen Rede auftreten. Ferner muß zugegeben werden, daß es nur ersprießlich sein kann, wenn bei Betrachtungen, welche sich auf den Inhalt der Lesestoffe beziehen, von den bereits erworbenen grammatischen Kenntnissen fort und fort Gebrauch gemacht wird, um mit ihrer Hilfe Schwierigkeiten, welche sich dem Verständnis entgegenstellen, in kürzester Weise zu beseitigen. Aber dem Verfahren soll durch den Hinweis auf eine „Beispiel-Grammatik"*) vorgebeugt werden, infolge dessen die Schüler bei der Behandlung des Lesestoffes hin und her gezerrt werden zwischen Betrachtungen, welche auf die Erkenntnis des Inhalts gerichtet sind, und solchen, welche das Verständnis der Form zum Zwecke haben, und das wegen seiner Haltlosigkeit die Schüler nach keiner Seite hin zur Ruhe und Sammlung kommen läßt, wie auch dem Verfahren gewehret werden soll, bei welchem die Sprachformen den Schülern in ungeordneter Folge zur Auffassung dargeboten werden, und bei welchem eben dadurch ihre Erkenntnis und Aneignung erschwert wird.

---

*) Eine auch für weitergehende Bedürfnisse, als die der Volksschule sind, vollkommen ausreichende und tüchtige Arbeit dieser Art ist die unter folgendem Titel erschienene: Beispiel-Grammatik. Geordnete Sammlung von Musterbeispielen zum Unterricht in der deutschen Satzlehre. Von F. Brümmer. Verlag von Velhagen & Klasing.

Der auf Grundlage einer Beispiel-Sammlung zu vollziehende grammatische Unterricht gestaltet sich folgendermaßen: Das erste Bemühen wendet sich der Gewinnung des Inhalts zu. Die zur Lösung dieser Aufgabe dienenden Mittel haben an den bezüglichen Stellen dieser Schrift Erwähnung gefunden. Bei dem nicht seltenen Vorkommen bildlicher Ausdrücke in Sprüchwörtern und Sentenzen ist darauf zu achten, daß deren Erläuterung in zweckmäßiger Weise erfolgt, damit einmal für jeden einzelnen Fall die Bedeutung den Schülern klar wird, damit aber auch andererseits der Sinn für die Bildlichkeit der Sprache überhaupt ihnen nach und nach geöffnet wird. Die Erklärung jedes einzelnen Satzes ist soweit zu führen, daß die Schüler seinen Inhalt in einer der gegebenen möglichst entsprechenden Satzform, natürlich mit Einfügung der nötigen Erklärungen, frei darstellen können. Da in jedem Beispiel ein abgeschlossener Gedanke zum Ausdruck kommt, so läßt sich die Erklärung ohne Schwierigkeit soweit fördern, daß das Interesse der Schüler am Inhalt befriedigt ist, und daß sie ihre Aufmerksamkeit dann ganz der Form zuwenden können. Bei der Betrachtung derselben wird die Aufmerksamkeit besonders auf diejenige grammatische Erscheinung gerichtet, deren Erkenntnis an dem vorliegenden Beispiel vermittelt werden soll. Früher gewonnene Ergebnisse grammatischer Betrachtungen finden dabei wiederholungweise Erwähnung. Nachdem in der besprochenen Weise, die an dem einzelnen Beispiel in Betracht genommene Form zum Verständnis gebracht, darauf mit ähnlichen in anderen Beispielen verglichen und dadurch in ihrer Gesetzmäßigkeit erkannt worden ist, muß nun noch eine nachhaltige mündliche und schriftliche Übung in der Anwendung derselben veranlaßt werden.

Es ist für die Fortentwicklung der Methode des Sprachunterrichts nicht ersprießlich gewesen, daß man den oben bezeichneten Weg zur Einführung der Schüler in das Verständnis des Sprachformen als einen prinzipiellen Gegensatz zu dem Vorschlage betrachtet hat, der für diesen Zweck den Anschluß des Unterrichts an Lesestücke fordert. Ein Unterschied zwischen beiden Vorschlägen tritt nur an dem durch sie bedingten Unterrichtsverfahren hervor und bezieht sich nur auf die Frage nach der größeren oder geringeren Schwierigkeit in den auf sie gestützten Unterrichtsweisen. Im Prinzip sind sie nicht verschieden; in diesem bilden vielmehr beide denselben Gegensatz zu einem Wege, der der Volksschule nicht frommt und nicht frommen kann.

Der in dem vorstehenden angedeutete Betrieb des grammatischen Unterrichts stellt freilich an den Lehrer die Anforderung, daß er klares Verständnis von dem Bau der Sprache und helle Einsicht in den Reichtum ihrer Formen besitzt. Eine noch so gründliche Vorbereitung für das der einzelnen Stunde zugewiesene Pensum genügt für eine fruchtreife Ausführung des Unterrichts nicht, ebensowenig die Bekanntschaft mit einem dem Schulgebrauch dienstbar gemachten Leitfaden. Wer in der Grammatik der Muttersprache mit Erfolg unterrichten will, der muß in einem solchen Grade mit derselben vertraut sein, daß er die Einzelerscheinung in ihrem Zusammenhange mit dem Ganzen und in ihrer

Bedeutung für das Ganze erkennt; dem muß der Sinn aufgegangen sein für die Schönheit der Sprache, wie diese sich zu erkennen giebt in der Kraft und in dem Reichtum ihrer Wortformen, in der schlagenden Kürze und in der malerischen Fülle ihres Gedankenausdrucks, in der wunderbaren Fähigkeit, der leichtesten Bewegung der Gedanken wie dem gewaltigsten Strome derselben das passende Darstellungsmittel zu sein. Ein solches Verständnis der Sprache erwächst aber nicht aus dem einseitigen Studium der Grammatik, sondern aus dem mit demselben verbundenen angelegentlichen und trauten Umgang mit der Sprache selbst, wie diese sich der bewundernden Anschauung darbietet in denjenigen Erzeugnissen des Schriftschatzes, in denen der „Sprößling des Himmels“ auch im irdischen Munde noch als ein göttlicher Hauch erscheint.

Anhang.*)

I. Ein Blick auf Rudolf Hildebrands deutschsprachliche Bestrebungen.

Es ist ein schöner Anblick: Ein berühmter Universitätslehrer, dessen Leben der Wissenschaft in des Wortes strengster Bedeutung gewidmet ist, steigt vom Katheder herab, um dem großen Kreise aller derer, die zur Bildung und Erziehung der deutschen Jugend berufen sind, zu sagen, was ihm die Seele erfüllt: wie der Unterricht in der Muttersprache betrieben werden muß, um Leben zu schaffen, um wahre Gemüts- und Geistesbildung zu wirken. Er, der wie wenige sein Deutsch versteht, redet zu uns in dem vor 30 Jahren erschienenen Buche: „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt“ in einer Sprache, die sich von allem gelehrten Zunft- und Zopftum völlig fernhält, die zu Herzen geht, weil sie vom Herzen kommt, einfach, überzeugend, schön. Er wählt die schlichtesten Beispiele, um seine bescheidenen Ansichten, seine wohlerwogenen Ideen anschaulich zu machen, er liest sie gewissermaßen von der Straße auf, greift hinein ins Kindes- und Schülerleben, in das traute Heim der Familie, um zu zeigen, wo der rechte, lebenweckende Unterricht einzusetzen und anzuknüpfen habe, worin die Kindesseele ihm entgegenkommt, was sie willig aufnimmt und apperzipiert, was dagegen keine Resonanz in ihr findet, weil es ihrem Wesen, ihrer Natur fremd ist und fremd bleibt. Wir bewundern in ihm den feinen Psychologen der mit der Gesinnung eines Pestalozzi den Scharfblick des Menschenbeobachters vereinigt, und den wahren Volksfreund, der mit liebevollem Auge alle charakteristischen Erscheinungen im Volksleben betrachtet, dessen höchstes Streben dahin zielt, seines Volkes Eigenstes und Bestes wahren und pflegen zu helfen. Mit einem Wort: Rudolf Hildebrand ist einer der größten Volkspädagogen, dessen Andenken pietätvoll zu bewahren den Deutschen eine heilige Pflicht sein sollte; ihn richtig zu würdigen und in unseren Schulen

*) Vom Herausgeber.

— auch in den entlegensten Dorfschulen — heimatsangehörig zu machen, das ist unsere, aller deutschen Lehrer, Pflicht.

Wenn wir uns vergegenwärtigen, wieviele Irrwege der deutsche Unterricht jahrhundertlang gewandelt ist, wie trotz der besten Absichten vieler Schulgrammatiker unsere Kinder Generationen hindurch wie „von einem bösen Geist auf dürrer Heide" hin- und hergeführt wurden, ohne daß sie sich je der ringsumherliegenden „schönen, grünen Weide" erfreuen durften, so mag uns wohl ein Gefühl schmerzlicher Trauer beschleichen. Da klaffte, — um einen Ausdruck Hildebrands zu gebrauchen, — der Riß zwischen der höheren Welt und dem Alltagsleben, den doch gerade die Schule auszufüllen berufen ist. Nicht die lebende, die gesprochene, sondern die geschriebene Sprache mit ihrem Knochengerüst von dürrem Regelwerk, „das peinliche Gesetzbuch der Schulgrammatiker, aus dem in endloser Paragraphenreihe den Schüler anklingt: das muß so sein, das mußt du so machen, sonst —!" — das war der Stein, den man statt nährenden Brotes unserer Jugend bot! Wohlgeformte Begriffe, von den Dingen fein säuberlich abgezogen und sorglich aufbewahrt in den Schubfächern des Gedächtnisses, das war's lange Zeit hindurch, was allerorten als Hauptaufgabe des Deutschunterrichts gepriesen wurde. Der Begriff an sich, in seiner Abgelöstheit vom Leben, das Abstrahieren der Merkmale von der Sache galt als das erstrebenswerteste Ziel in den „deutschen" Stunden, darin fand man ja das Geheimnis des höheren Denkens. Alles Mögliche wurde da angeschaut, betrachtet und definiert. Denkübungen im Becker-Wurstschen Geist über das Denken, Sprechen über die Sprache, katechisieren, um zu katechisieren, war die Losung in höheren und niederen Schulen; doch „von Natur — keine Spur." Es war, mit unserem Meister zu reden, „als wenn mancher Lehrer den inneren Menschen, der doch die wahre Lebensquelle seiner Klasse ist, nicht das Buch einfach zu Hause oder auf dem Korridor oder im Sprechzimmer bei den Kollegen gelassen und in die Klasse nur ein Stück davon mitgebracht hätte, nämlich den Verstand mit dem Gedächtnis, seinem gleich trockenen Diener." Unserem Hildebrand aber war, wie einer seiner tüchtigsten und geistvollsten Jünger sagt, das System und alles Systematische der ärgste Feind der Wahrheit und Wirklichkeit. Durch das Gruppieren der wirklichen Dinge in Fächer und durch Einfangen des Lebens in Theorien erleiden die vorhandenen Wesen schweren Schaden. Das war seine Überzeugung, die sich durch zahlreiche Erfahrungen bei seiner wissenschaftlichen Arbeit, namentlich bei seiner Thätigkeit am Grimmschen Wörterbuche, immer mehr und mehr bei ihm gefestigt hatte. Das Leben war ihm immer das Erste und das Denken das Zweite. Wo er daher das Leben durch das Denken geschädigt oder gefährdet sah, da wußte er klar und deutlich, daß solches Denken auf falscher Bahn wandle, und er trat mit seiner ganzen Persönlichkeit für die Rechte des Lebens ein, gegenüber den Ansprüchen irrewandelnden Denkens und verkehrter Theorieen. Daher verwarf er alles Systematische und hielt sich immer an die konkreten, lebendigen Einzeldinge, die er denn in einer Weise zu betrachten wußte,

daß man freilich erkannte, wie er philologische und philosophische Systeme der verschiedensten Art in meisterhafter Weise beherrschte, die er aber nie als feststehende Wahrheiten, sondern nur als Werkzeuge betrachtete, mittelst deren er das Einzelne in den lebendigen Zusammenhang der Dinge erhob.*)

„Aber," hör' ich fragen, „ist denn der Betrieb der seither üblichen systematischen („philosophischen") Grammatik nicht ein vorzügliches Mittel, den Verstand zu bilden? Man sehe doch einmal zu, was für vortreffliche Dinge in so einer Grammatikstunde den Schüler gelehrt werden: Satz- und Redeteile, Beifügungen und Ergänzungen, Umstandsbestimmungen aller Art, und damit gehen die wichtigsten „Kategorien", wie Ort, Zeit, Grund, Folge, Ursache und Wirkung, Zustand und Verhältnis u. s. w., wohlgeborgen in den Verstand des Schülers ein. Sollen denn die Kinder solche heilsame Weisheit überhaupt nicht lernen? Und kann das nicht sehr wohl, ja am besten in der Grammatikstunde geschehen?" — Gewiß sollen die Kinder solche Dinge verstehen lernen; aber sie sollen sie auf natürlichem Wege lernen. Sie beginnen auch schon ganz von selbst damit — lange vor der Schulzeit, sobald das Bewußtsein erwacht. Was z. B. ein Ort ist, prägt sich dem Kinde durch fortwährende Anschauung ganz von selbst ein; auch die Vorstellung der Zeit erlangt es ohne besonderes Zuthun, indem es mancherlei erlebt und Geschehenes sich merkt. Ebenso geht's mit Grund und Folge, Zustand, Verhältnis, Ursache und Wirkung. Später werden diese Begriffe durch den Schulunterricht geklärt und vertieft; so der Ortsbegriff im Anschauungs- und Geographieunterricht, der der Zeit in der Geschichtsstunde, Grund und Folge in der Mathematik- und Rechenstunde, Verhältnis, Zustand, Ursache und Wirkung im naturkundlichen Unterricht u. s. w. Jedes Unterrichtsfach hat für die Bildung der Kategorien seine besondere Bedeutung, also auch die Grammatik. Ja, in der Grammatik ist es zweifelsohne angebracht, an geeigneter Stelle über solche Dinge direkte Belehrungen zu erteilen. Es fragt sich nur, wann und in welchem Umfange das zu geschehen hat. Jedenfalls liegt ein schwerer psychologischer und logischer Irrtum vor, wenn man Kindern abstrakte Begriffe anzulehren sucht, ehe sie imstande sind, solche Abstraktionen mit Verständnis zu vollziehen, und wenn man über solchem oft unfruchtbaren, ja, schädlichen Begriffetraktieren das Wesentliche versäumt, nämlich im Sprachunterricht Sachen zu bieten. Der Schüler soll auf allen Gebieten Sachen, d. h. konkrete Dinge kennen lernen und mit den Sachen ihre sprachlichen Bezeichnungen. Den Inhalt der Sprache richtig zu erfassen, die Schüler daran gewöhnen, von Jugend auf in die Wörter hineinzuschauen, sich „etwas dabei zu denken," also den kindlichen Geist mit einer Fülle sinnlicher, keimkräftiger Vorstellungen zu bereichern, sie endlich geschickt zu machen, die Wörter zu richtig gefügten Sätzen zu verbinden, Sätze zu verstehen und zu gebrauchen, das

*) Otto Lyon in seiner „Zeitschrift für den deutschen Unterricht". Leipzig, Teubner.

ist die Aufgabe des elementaren Deutschunterrichts. Aber man hüte sich, Kindern Worte in den Mund zu legen, die sie nicht verstehen, und die, wenn ein Kind sie dennoch gebrauchte, nur beweisen könnten, daß es aufgehört habe, ein Kind zu sein. Man könnte einen zehnjährigen Knaben ebensogut mit Frack und steifer Halsbinde bekleiden als ihn darauf dressieren, wie ein Professor von Grund und Folge, Zustand und Verhältnis zu reden. Ohne Frage kann ein Unterricht, der, auf völliger Verkennung der Kindesnatur beruhend, Forderungen der bezeichneten Art an den kindlichen Geist stellt, die Kindlichkeit zerstören, also die Kindesnatur verunstalten; und das wäre doch ein Schade schlimmster Art, gegen den auch der Vorzug nicht ins Gewicht fiele, daß das alte, d. h. altklug gewordene Kind vielleicht im Sinne seines Lehrers ein ausgezeichneter Schüler wäre.

Aus solchen Erwägungen ergiebt sich — schon vom menschlichen Standpunkte — daß Meister Hildebrands erste Forderung: „Der Sprachunterricht sollte mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache, ihren Lebensgehalt voll und frisch und warm erfassen" von entscheidender Bedeutung für die Schule wie für das Leben ist.

Für das Leben! Gewiß ist es eine schöne Sache, den Schüler dahin zu bringen, daß er seine Muttersprache richtig spricht und schreibt; aber ist es nicht viel wichtiger, daß er sie recht gebraucht? Sollte uns der Inhalt der Sprache nicht mehr am Herzen liegen als ihre Form? Ist etwa ein Verstoß gegen die Regeln der Rektion oder der Syntax etwas Schlimmeres als die Gedankenlosigkeit, die Phrasendrescherei, der empörende Mißbrauch, den die „wonnesame, traute" Muttersprache sich alle Tage und in allen Kreisen der Gesellschaft gefallen lassen muß? Ist doch „das Wort" geradezu in Mißkredit gekommen! Den Worten stellt man gerne „die Thaten" entgegen und redet von leeren Worten. Und doch ist das Wort an sich niemals leer; nur die Menschen entleeren es gar oft; auch sind Worte oft genug Thaten, ja, gewaltige Thaten, wie die Geschichte uns an den Beispielen unserer größten Männer, eines Luther, eines Bismarck, überzeugend lehrt. Also das Wort ist unschuldig, nur die Menschen sind schuldig, die es durch schnöden Mißbrauch entwerten; die Sprache ist unermeßlich reich, nur die geistig armen Menschen und noch mehr die Heuchler und Lügner unter ihnen verderben die edle Münze, daß man ihr Gepräge nicht mehr erkennt und den reinen Klang ihres Metalls nicht mehr hört. Ein unermeßlicher Schade erwächst dem deutschen Volksgeiste daraus, und es ist die höchste Zeit, daß der deutsche Lehrer, gleichgültig, ob an höheren oder niederen Schulen, des Uhlandschen Wortes gedenke:

Verpflanz auf deine Jugend
Die deutsche Treu' und Tugend
Zugleich mit deutschem Wort!

Soll aber das deutsche Wort so große Dienste leisten, dann ist es geboten, es in seinem Wesen, seiner Bedeutung und Tiefe erkennen zu

lassen. Wenn der Sprachunterricht das schaffen will, darf er nicht bei der Form stehenbleiben, sondern muß vielmehr in das innere Leben der Sprache eindringen, muß die Augen öffnen für die „schönen und tiefen Lebensbilder, von denen die Sprache voll ist.“ *) Ein solcher Unterricht kann zur Wahrheit erziehen, weil er in die Wahrheit eindringen lehrt, zur Treue, zur Mannhaftigkeit, zur Liebe zum Vaterlande, weil der Abglanz dieser Tugenden in der Sprache selbst aufgezeigt wird, die somit zur Achtung vor dem alten, biederen Deutschtum nötigt. Ein solcher Unterricht hat, wie Hildebrand sagt, den Kern des deutschen Geistes der Zukunft in der Hand.

In wahrhaft klassischer Weise zeigt unser Meister an einzelnen Beispielen, wie der nach seinen Grundsätzen erteilte Unterricht sich gestalten muß. Ich begnüge mich damit, eins derselben herauszugreifen — für diejenigen Leser, denen das Buch bis heute fremd geblieben ist.

„Es kommt etwa in einem Lesestücke das Wort mild vor; der Lehrer findet, daß es noch nicht alle kennen. Es war eine Zeit, da setzte es dann zur Ausfüllung der Lücke eine wohlgesetzte begriffliche Erklärung, eine sogenannte Definition, wo möglich alles in ein Ganzes gezwängt, daß vorne ein Artikel steht und zehn, zwölf Worte weiter erst das dazu gehörige Substantiv, was die Klarheit ganz besonders fördert und nebenbei schönen Stil; und das mußte wohl auch so auswendig gelernt werden und eintönig hergesagt — ja, das war ja ein sichtbarer Fortschritt des kindlichen Verstandes in die höhere Geisteswelt hinauf, eine handgreifliche Bereicherung mit dem Inhalt der höheren Bildung; denn der wohlgeformte Begriff war ja nun im Gedächtnisse niedergelegt, so sicher und sichtbar, wie ein neuer Stein in einer Mineraliensammlung. Dies Verfahren ist wohl längst abgethan — aber ob ganz? Ich fürchte, es spukt noch nach; denn noch ziemlich allgemein ist die Meinung, die die Hauptquelle jenes Verfahrens war, daß die Bildung eigentlich etwas dem Leben Entgegengesetztes sei, ein von der Wirklichkeit ganz abgetrenntes Gebiet, das so zu sagen darüber in der Luft schwebt und aus dem Leben sich in der Weise bereichert, daß man von den Dingen dort den Begriff abzieht und sie in dieser vom rohen Stoff gereinigten Form im Kopfe niederlegt, schön in Fächer geordnet — daher auch die Erscheinung, daß die Schüler, die am meisten im alten Sinne gute Schüler heißen, gewöhnlich zugleich altkluge Jungen sind, ohne Jugendfrische, später eine leichte Beute verkehrter Theorien, die ja im Grunde immer eine falsche Abstraktion sind, eine Leugnung gesunden Empfindens, und von denen in unserer Zeit die Luft wimmelt, wie im Sommer von Mücken.

---

*) Welche Kraft liegt nicht oft in einem Worte! „Der Geist hüllt sich hinein, und es scheint zu verhallen und vergessen zu sein. Aber der Funke fällt wieder auf Geister, und das Wort wird laut, steht erkräftigt auf, wird zur That, und Heere und Kanonendonner können die Wirkungen des schwachen Lautes nicht bewältigen. Die Geschichte zeigt es und hat es gezeigt.“ (Kellner.)

Nein, nur aus des Schülers Erfahrung heraus wird ihm klar, was mild ist, wie alles andere, was wirklich sein inneres Eigentum werden soll. Der Lehrer erinnere die Klasse z. B. an eine Nacht, wo einer bös an Zahnschmerzen litt, und die Mutter ihn endlich auf den Schoß nahm und ihn schaukelnd und streichelnd begütigte: „Na, laß gut sein, morgen früh is alles vorbei!“ oder wie die Mundart eben lautet, denn in der Mundart oder doch mit hinreichendem Anklang daran muß das der Lehrer sagen, auch mitten im hochdeutschen Unterricht (die Schüler werden nicht lachen, und er braucht es gar nicht dramatisch zu sagen (ums Himmelswillen nicht theatralisch), nur andeutend, im Gesprächstone mit dem Klang der Lebenswahrheit, wie er's zu Hause selbst macht, also auch mit dem Klange wohlwollend umfassender Liebe darin, den er ja im Hause auch sicher zur Verfügung hat — das ist so ein Augenblick, wo der Schüler die Schule vergißt und den er nie wieder vergißt. Und da quillt auch die rechte Bildung, die nach oben führt, ohne die Wurzel abzuschneiden, durch die der Saft nachquillt, denn da tritt ihm seine Wirklichkeit, die einzige Nahrungsquelle des wirklichen Seelenlebens, in ein höheres Licht, daß er froher und zuversichtlicher aus der Schule in sie zurückkehrt, ganz wie einst als Elementarschüler. Denn sicher, wenn er nach dieser Stunde heimkommt, da wird er nicht nur für den ganzen Tag seltener unartig sein gegen seine Mutter, als er ohne das gewesen sein würde, er sieht sie auch innerlich mit anderen Augen an: trotz des gar nicht festlichen Kleides, das sie etwa Sonnabends an hat, erscheint sie ihm wie mit einem Lichte um sich herum, hat sie doch wie sie da ist, in der Schule, d. h. auf der Höhe seines geistigen Daseins als Beispiel für etwas so Schönes dienen können und als Mittelpunkt einer inneren Erfahrung, in der er einmal sein Alltagsleben plötzlich in die höhere Welt übergehen fühlte, als gehöre es doch eigentlich mit zu dieser, wäre nur der Anfang dazu — und das ist es ja auch wirklich, soll es sein und kann es sein jeden Augenblick. Und aus jeder Stunde könnte der Schüler, auch das Dorfkind, eine solche innere Erfahrung mit sich nach Hause nehmen, und man denke sich das ein Jahr lang fortgesetzt, wie würde es dann wohl in den Kinderseelen aussehen? Man denke sich Väter und Mütter schon so in der Schule herangezogen, wie würde es dann im Hause aussehen?“

Diese kleine Probe genügt, um dem Leser sowohl den Menschen als den Pädagogen Hildebrand vor die Augen zu stellen. Man weiß in der That nicht, wen man mehr bewundern soll: den warmherzigen Menschen mit dem Kindessinn oder den Meister der Lehr- und Erziehungskunst! Daß der Didaktiker Hildebrand den Schülern niemals etwas giebt, was sich aus ihnen entwickeln läßt, versteht sich eigentlich von selbst. Seine zweite Forderung lautet: „Der Lehrer des Deutschen sollte nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können, sondern alles das sie unter seiner Leitung finden lassen.“ Das ist freilich eine jedem Lehrer sehr bekannte und geläufige Forderung, seit langer Zeit von Pestalozzi, Harnisch, Dinter, Diesterweg 2c.

erhoben und wenigstens in der Volksschule auch verwirklicht. Aber es kommt doch immer wieder darauf an, wie ihr Rechnung getragen wird. Es ist nun eine wahre Freude, zu sehen, wie Hildebrand zu entwickeln versteht, wie er auch den kleinsten geistigen Besitz des Schülers zu benutzen weiß, um aus wenigem viel zu machen. Ich erinnere daran, wie er, ausgehend von dem Satze: „Mein Bruder und meine Schwester vertragen sich nicht, weil keins nachgeben will, wie die Mutter immer sagt“ den Begriff des s. g. sächlichen Geschlechts veranschaulicht. Es ist das Ei des Kolumbus: so einfach, so selbstverständlich, so naturgemäß ist seine Methode, daß man meinen möchte, es könnte gar nicht anders gemacht werden, und doch, wie viel pädagogisches und wie viel Kunstverständnis setzt diese Methode voraus, wenn sie recht geübt werden soll.

„Daß er gehörig zugreifen lerne, dazu ist der Mensch in der Schule, nicht daß man ihm den Geist vollstecke ohne sein eigenes Zuthun“ — das ist ein Hildebrandscher Satz, der allein ganze Schubkarrenladungen pädagogischer Makulatur aufwiegt. Der Erwerb sprachlicher Bildung hat nur dann Wert, wenn das Kind das Seine dazu thut, wenn es gewissermaßen selbst schöpferisch thätig wird, wenn der Erwerb sprachlicher Bildung eine Summe kleiner Schöpfungsakte ist.

Ein Didaktiker wie Hildebrand, der den Unterricht stets auf den Boden des Vorhandenen, Lebenden gestellt wissen will, muß selbstverständlich auch zu der Forderung gelangen: „Das Hochdeutsch, als Ziel des Unterrichts, sollte nicht als etwas für sich gelehrt werden, wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschluß an die in der Klasse vorfindliche Volks- oder Haussprache.“ Die Thatsache, daß die Kinder, und nicht nur die der unteren Stände, ein anderes Deutsch vom Hause mitbringen, als in der Schule gelernt werden soll, ist unbestreitbar. Hildebrand zeigt nun, daß die Schüler in ihrem „Hausdeutsch“ eine Fülle lebensvoller Vorstellungen, Anschauungen und Gedanken haben, die der Lehrer mit dem größten Nutzen verwerten kann. Dazu ist natürlich nötig, daß man die Kinder möglichst unbefangen und frei in ihrer „Ursprache“ reden lasse; nach und nach lernen sie dann den mundartlichen mit dem hochdeutschen Ausdruck vertauschen, ohne daß ihnen irgendwie der bedauerliche Gedanke käme, jener sei etwa unedler, gemeiner Art. Sie lernen im Gegenteil einsehen, daß ihr Haus- oder Volksdeutsch auch seine ganz besondere Schönheit und Tiefe hat. Ferner liegt in den Unterschieden von Mundart und Hochdeutsch der prächtigste Bildungsstoff für den Verstand vor, indem die durch beide gegebenen synonymen Begriffe an konkreten Beispielen veranschaulicht werden. Es giebt keine gedeihlichere Übung für Verstand und Geschmack zugleich, daß beide zusammen arbeiten lernen, als solche praktische Synonymik — doch wohlverstanden, ihr Untergrund, ihr Ausgangspunkt kann immer nur die Sprache sein, die die Schüler wirklich reden, sie allein ist ihr Maßstab für alles weitere, sie haben keinen anderen. Hildebrand tritt mit beredten Worten für die Ansicht ein, daß der innere Wert des Hochdeutschen der Segen desselben für die Gemütsbildung des

Kindes in hohem Grade davon abhängig sei, in welchem Maße es dem Lehrer gelingt, den Gemütsinhalt der Mundart in das verwandte Deutsch hinüberzuziehen. Verschmäht es der Lehrer, selbst diese Vermittelung zwischen beiden Sprachen zu geben, überläßt er diese notwendige Arbeit dem Kinde allein, dann bleibt sie mehr oder weniger kümmerliches Stückwerk, das allenfalls in den Kopf, aber nicht ins Herz des Kindes gebracht wird. Dann bleibt also dem Zögling das Beste vorenthalten; er hat nicht „im inneren Herzen spüren" gelernt, was das hochdeutsche Wort enthält. Was nützt ihm da später der in der Schule auswendig gelernte fromme Spruch? Der ist für ihn nichts als ein hochdeutscher Schulgedanke, nicht imstande, ihn in schlimmen Versuchungen auf dem rechten Wege zu erhalten oder ihn in Zeiten des Kummers und der Not zu trösten. Aber wenn der hochdeutsche Spruch nicht aus dem Kopfe ins Gemüt herunter wirken kann, dann thut's vielleicht ein kräftiges Sprichwort in der Mundart, das gewissermaßen mit der Muttermilch in Fleisch und Blut übergegangen ist. „Ja, diese Vermittelung und dieses stille Leben des Gemüts, sie sind die wichtigsten Aufgaben der Schule, Aufgaben von unermeßlicher Wichtigkeit! Und keine Stelle in der Schule giebt es, wo an der Aufgabe so erfolgreich und so mit Lust für beide Teile zu arbeiten ist, als der deutsche Unterricht, die Religionsstunden eingeschlossen, die ja in der Volksschule zugleich Sprachstunden in diesem höheren Sinne sind. Das wirksamste Mittel dazu ist aber der Anschluß des Unterrichts im Hochdeutschen an die Mundart, nicht um auf ihr kleben zu bleiben, sondern um das Höhere darauf zu pfropfen, daß der Lebenssaft der Mundart voll darein übergehe." Auch für die grammatischen Formen sowohl die der Wort- als der Satzlehre, bringt der Schüler dem Lehrer Anknüpfungspunkte in seiner Mundart entgegen. Wie nahe liegt es z. B. in der Lehre von den Kasus von den volkstümlichen Formen derselben auszugehen und die Kinder allmählich zu den hochdeutschen hinaufzuführen. Bei einiger Übung entwickelt sich dann bei den Kindern das Gefühl einer Regel, wie das beim Sprechenlernen doch auch der Fall ist. Ebenso bei der Syntax. Eine gewisse Syntax bringen die Kinder schon mit in die Schule: Vorder- und Nachsatz, eine Reihe von Bindewörtern 2c. Also liegt hier keineswegs eine völlig leere Tafel vor, sondern „ein gesunder Stamm, auf den das Vollendete behutsam aufzupfropfen ist". Auch hier gilt es, richtig zu vermitteln. Wenn das immer geschähe, dann würden sich auch „jene ärgerlichen Flecke auf dem Kleide unserer gerühmten Schulbildung" weniger zeigen: die verkrüppelten Stilfrüchte in Zeitungsanzeigen, an denen wiederum hauptsächlich die unvermittelte Mischung „von Resten des volksmäßigen Deutsch und unverdauten Bruchstücken höheren Stils" schuld ist.

Indem Hildebrand sich die für Schüler und Lehrer gleich große Not der Stilübungen vergegenwärtigt, findet er eine andere Ursache derselben wieder in dem leidigen Umstande, daß von Anfang an im Unterricht mehr auf die geschriebene als auf die gesprochene Sprache gegeben wird. Seine Forderung lautet: „Das Hauptgewicht sollte auf die ge-

sprochene Sprache gelegt werden." Nur unser „tintenklecksendes Säkulum" konnte dahin gelangen, die gesprochene Sprache geringschätzig als Dienerin der Büchersprache zu betrachten. Wie anders dachten doch Goethe und Herder darüber! Ihnen war die Sprache in erster Linie etwas, das man spricht. Von der Poesie sagt Goethe, sie sei nicht fürs Auge gemacht. Von der Bedeutung der alten Prophetensprache im Morgenlande heißt es im Divan:

Wie das Wort so wichtig dort war,
Weil es ein gesprochen Wort war,

und in Wahrheit und Dichtung lautet eine bekannte Stelle: „Schreiben ist ein Mißbrauch der Sprache, stille für sich lesen ein trauriges Surrogat der Rede." Ähnliche Äußerungen finden wir bei Herder, auch schon bei Fischart, der die schreckliche Kanzleisprache der Juristen sarkastisch mit Tintendeutsch bezeichnet. Das Leiden, an dem unsere Sprache auch in der Schule krankt, ist nach Hildebrand das: „Die schwarzen Striche auf dem Papier sind unserer Zeit das Wesentliche des Wortes, das Zeichen ist uns zur Sache selbst geworden, die Schale gilt als der Kern. Im Auge lebt uns das Wort, nicht mehr im Ohr, wie es das einzig Natürliche ist, und selbst wer ein Wort sprechend mitteilt, denkt dabei doch nicht an den Klang, den er ihm selbst giebt (genauer: hört nicht auf den Klang aus seinem Munde), sondern an die schwarzen Zeichen, in denen es der andere auffassen soll."

Damit wollen wir unsere kurze Wanderung auf Meister Hildebrands Wegen beenden. Der Meister selbst ist zur ewigen Ruhe eingegangen; aber sein Wort wirkt weiter — jahrhundertlang. Möge es dazu beitragen, Großes und Gesundes in unserem Volksleben zu schaffen, auf daß unsere Kinder dereinst mit Wahrheit singen können:

Deutschland, Deutschland über alles,
über alles in der Welt!

II. Über das Lesen dramatischer Dichtungen in der Volksschule.

Die Frage, ob die Volksschule überhaupt die Aufgabe hat, ihre reiferen Schüler mit der nationalen dramatischen Dichtung irgendwie bekannt zu machen, ist sicherlich zu bejahen. Man wird ihr diese Aufgabe als eine gebieterische Pflicht zuweisen müssen, der sie sich am allerwenigsten dann entziehen darf, wenn der Bildungsgang ihrer Zöglinge mit der Schulzeit sein Ende erreicht. Soll einerseits die Schule auf das Leben vorbereiten und hat speziell der Deutschunterricht die Aufgabe, der heranwachsenden Generation einiges von dem Besten, was unsere großen Geister geschaffen, mitzugeben, dann hat sie selbstverständlich auch diejenige Dichtung mit in das Stoffgebiet ihres Lehrplans aufzunehmen, die ihrem Wesen nach die schönste und vollendetste Blüte der Poesie ist. Dagegen kann der Einwand, daß es der Volksschule dazu an Zeit mangele, nicht aufrecht erhalten werden; denn es handelt sich hier lediglich um eine

Ehrenschuld, die einzufordern der Zögling ein unzweifelhaftes Recht hat, und das um so mehr, wenn wir erwägen, welchen Gefahren im Hinblick auf unsere Theaterzustände namentlich in großen Städten ein junges Menschenkind entgegengeht, das, völlig unvorbereitet und ungerüstet, allen möglichen Einflüssen und Zufälligkeiten schutzlos preisgegeben ist. Zu einer solchen Vorbereitung und Ausrüstung ist es nicht etwa notwendig, eine ganze Reihe von klassischen Dramen — nur um solche kann es sich überhaupt handeln — in der Schule zu traktieren; es muß vielmehr in den meisten Fällen genügen, wenn ein wertvolles Drama — etwa der „Tell" — recht gelesen und behandelt wird. Verbieten es auch die eigenartig schwierigen Verhältnisse, unter denen die Volksschule arbeitet, selbst bei der Lektüre nur eines dramatischen Gedichts ein völlig klares, umfassendes Verständnis in allen seinen Teilen zu zeitigen, so erscheint es doch bei gutem Willen und rechter Behandlung als wohl ausführbar, wertvolle Keime in die Kinderseelen zu pflanzen, aus denen die Zukunft edle Früchte entwickeln kann. Dabei ist es nicht als unbedingt geboten hinzustellen, daß dem Schullesebuch dramatische Dichtungen einzuverleiben seien; bei der Billigkeit unserer klassischen Dramen (es sei hier nur an die Verlagsfirmen Reclam, Meyer und Hendel erinnert) ist die Beschaffung dieser Lektüre keine allzuschwierige; auch dürfte sie der im anderen Fall unumgänglichen Verteurung unserer Volksschullesebücher wohl einigermaßen die Wage halten.

Suchen wir jetzt kurz die Frage zu beantworten, wie das Drama erfolgreich zu behandeln ist. Die nächste Aufgabe muß der Lehrer in der zweckmäßigen Rollenverteilung erkennen. Sie stellt hohe Anforderungen an seine Einsicht und seinen pädagogischen Takt. Die besten Leser und Deklamatoren sind natürlich für die Hauptrollen zu bestimmen; doch ist es wichtig, daß im weiteren Verlauf der Lektüre jedem Kinde sein Anteil zugewiesen werde, damit sich keines zurückgesetzt fühle.

In Folgendem wird dem Leser eine vortreffliche Anleitung zur Behandlung der dramatischen Dichtung aus einer in der Hamb. Schulzeitung (Jahrgang V Nr. 52) erschienenen Abhandlung des Lehrers Herrn H. Nibbe in Hamburg dargeboten, dem der Herausgeber für die bereitwilligst erteilte Erlaubnis auch an dieser Stelle seinen Dank ausspricht.

„Nach der Rollenverteilung beginnt das Lesen. Höchste Spannung herrscht in der Klasse, kein Laut verursacht Störung. Mit dem Lesen beginnt für den Lehrer die schwierigste Aufgabe. Um dies zu erkennen, bedarf es einer Herausstellung der Hauptresultate, welche das Lesen zu erzielen hat, wenn es verdienen soll, als ein erfolgreiches bezeichnet zu werden. Diese sind:

1. klares Verständnis des Inhalts,
2. annähernd richtige Vorstellung der Scenerie,
3. Erfassen der Charaktere in ihren Grundzügen,
4. Einsicht in die Folgerichtigkeit der Handlung und den Aufbau des Dramas,

5. Würdigung sprachlicher Schönheiten,
6. gutes Lesen in logischer und ästhetischer Hinsicht.

Für den Lehrer ist es schwer, daß all diesen Forderungen Gerechtigkeit widerfahre, weil ihm nur in beschränktem Maße eine Ausübung unterrichtlicher Thätigkeit gestattet ist; denn die Natur des Dramas gestattet nicht, daß der Fluß der Handlung durch lange Zwischenreden, Erklärungen, Erläuterungen 2c. unterbrochen werde. Ein Eingreifen seitens des Lehrers ist nur zulässig:

1. bei fehlerhaftem Lesen (falscher Deklamation),
2. zu knappen notwendigen Erklärungen,
3. zu kurzem Hinweis auf Schönheiten eines Gedankens oder Ausdrucks.

Hat ein Kind einen größeren, schwierigen Passus zu lesen, so mag der Lehrer diesen an der betreffenden Stelle zuerst lesen und dann von dem Kinde wiederholen lassen.

Alle weitergehenden Erklärungen 2c. sind vor dem Lesen eines Aufzugs oder Auftritts oder nach demselben zu machen. Vor dem Lesen ist insbesondere die Scenerie zu besprechen; nach der Lektüre findet die Besprechung des Inhalts, die Herausstellung besonderer Charakterzüge 2c. statt. Auch hier empfiehlt sich Beschränkung auf das Notwendigste, Hauptsache ist immer, daß das Stück selbst seine Wirkung übt.

Von großem Einfluß auf den Erfolg ist es, daß der Lehrer durch sein Verhalten zeige, wie er selber mit ganzer Seele bei der Sache ist. Ist dies letztere der Fall, so durchleben Lehrer und Schüler gemeinsam das Stück. Ein kurzes Wort, das seine Gefühle ausdrückt, überzeugt oft die Kinder mehr, als eine langausgesponnene Rede. Besonders kann der Lehrer durch das von echter Begeisterung durchglühte Vorlesen einer Rolle eine so tiefe Wirkung üben, daß das Dichterwerk unverlöschlich in die Herzen der Kinder eingegraben wird. Eine solche Wirkung vermag er z. B. mit der Melchthalrolle im „Tell“ zu erzielen.

Empfehlenswert ist es, am Schluß jeder Stunde die Rollen für die folgende zu verteilen; die Kinder können sich dann daheim mit ihrer Rolle vertraut machen.

Eine besondere Feier ist der Klasse dadurch zu bereiten, daß besonders befähigte Kinder geeignete Scenen vor der Klasse vortragen. Hier darf der Lehrer nicht ruhen, bis in deklamatorischer Hinsicht eine vollendete Leistung vorliegt. Durch Vormachen, durch Hinweise auf den Inhalt der Rolle, auf den Charakter der dargestellten Personen, durch Fragen 2c. muß er diese zu erreichen suchen. In einer späteren Deklamationsstunde läßt er dann die Scene von denselben Kindern noch einmal vorführen. Es muß jedes Mittel angewendet werden, daß die Dichtung Wurzel schlage in den Kinderherzen.

Um noch Vertiefung zu erzielen, können auch die Aufsatzthemen während der Zeit der Lektüre in Beziehung zu dem Drama stehen (also z. B.: Schilderung einer Scenerie, eines Charakters, Inhaltsangabe eines Abschnitts 2c.). Solche Themen werden die Kinder gern bearbeiten. Selbst

die Grammatikstunde giebt hin und wieder Gelegenheit zu Hinweisen auf gewisse Stellen (sprachliche Formen) der Dichtung. Das Drama ist deshalb in gewisser Beschränkung als ein Centralisationsstoff für die Dauer des Lesens zu bezeichnen.

Manches Kind wird vielleicht durch die Lektüre eines vollendeten Dramas veranlaßt, einer Aufführung des betr. Stücks in einem guten Theater beizuwohnen. Dies ist insofern mit Freuden zu begrüßen, als einmal durch die Veranschaulichung des Schauplatzes und der Handlung das Verständnis gefördert, die Wirkung vertieft, als sodann der Eindruck einer edlen Darstellung auf das Kind vielleicht ein so nachhaltiger sein wird, daß es auch in späterem Leben seinen Genuß an wahrhaft künstlerischer Stätte sucht und jeden Ort flieht, da Afterkunst geübt wird.

Die dramatischen Lesestunden sind als Höhepunkte des Schullebens zu bezeichnen. Mit dem erhabenen Werk werden die Kinder selbst emporgehoben, reinere Lüfte umwehen sie, der Dunst des täglichen Lebens weicht vor diesen. Einem goldigen Sonnenstrahl ist das Werk vergleichbar, vor dessen sieghafter Kraft der dumpfe Nebel schwindet. Auf alle Seelenkräfte ist die Wirkung eine reinigende und befreiende. Die Urteilskraft wird geschärft, so daß die Kinder imstande sind, das Gute zu erkennen und vom Schlechten zu scheiden. Das Gemüt wird in edelster Weise beeinflußt, Vaterlandsliebe, Freiheitsliebe, Opferwilligkeit keimen in der Seele des Kindes auf, das Rechtsgefühl und die sympathetischen Gefühle werden gekräftigt. Sogar das Selbstgefühl der Kinder wird erhöht einmal dadurch, daß sie vor den Schülern der unteren Klassen des Vorzugs genießen, ein Drama zu lesen, sodann dadurch, daß sie Inhaber einer Rolle des Stücks sind, daß sie eine Persönlichkeit (oft eine recht bedeutende) repräsentieren. In Augenblicken der Begeisterung findet eine gewisse Identifizierung mit der dargestellten Person statt. Daß auch der Wille durch die Darstellung bewunderungswürdiger Handlungen gestärkt und auf das Edle gelenkt wird, bedarf nicht des Beweises. So wirkt das Werk auf alle geistigen Kräfte klärend und kräftigend, und manches Kind wird hinaustreten ins Leben, einen Talisman mit sich führend, der es feit gegen alles Niedrige und Gemeine."

C. Die Verwertung des Lesebuches beim Unterricht in den Realien.

I. Allgemeine Grundsätze.

§ 59.

Daß die Benutzung des Lesebuches für den Unterricht in den Realien in der Volksschule Berechtigung hat, ist in den §§ 12 bis 14 besprochen worden. Es kommt an dieser Stelle nur darauf an, die Grundsätze darzulegen, nach welchen die Benutzung erfolgen muß, wenn

die Verwertung des Lesebuches für die in Rede stehenden Unterrichtszweige fruchtbar werden soll.

Diese Grundsätze sind teils allgemeiner Art, teils auch solche, welche Geltung für die einzelnen Zweige des weltkundlichen Unterrichts und das Verhältnis des Lesebuches zu ihnen haben. Zu den ersteren gehören folgende:

1. Das Lesebuch hat in Schulen verschiedener Art und Gestaltung eine verschiedene Stellung zum weltkundlichen Unterricht einzunehmen. Die hiernach zu beachtende Verschiedenartigkeit der Schulen besteht in der Verschiedenheit ihrer Gliederung, also darin, ob dieselben ein- oder mehrklassige sind. In den Volksschulen der ersten Art muß der weltkundliche Unterricht wegen der knapper zugemessenen Zeit und wegen des notwendig werdenden Abteilungsunterrichts einen festeren Anschluß an das Lesebuch suchen und eine stärkere Unterstützung von demselben erwarten, als dies bei mehrklassigen Schulen der Fall ist.

2. Dem mit dem Lesebuch in Verbindung gesetzten Unterricht in den Realien muß in allen Fällen ein fester Plan zu Grunde gelegt werden. Dieser Plan hat für die einfachsten Schulverhältnisse die Verteilung des im Lesebuche dargebotenen weltkundlichen Stoffes auf die einzelnen Abschnitte der Schulzeit festzustellen. Für mehrklassige Schulen hat dieser Plan nachzuweisen, welche Stoffe des Lesebuches in den einzelnen Klassen unterstützend zu dem Unterricht hinzutreten. Nur unter dieser Bedingung können die aus dem Lesebuch erworbenen Einzelheiten sich zu einem lebensvollen Ganzen zusammenschließen.

3. Der weltkundliche Lesebuchstoff beansprucht eine solche unterrichtliche Behandlung, durch welche bei möglichst geringem Zeitverlust dem Schüler das Verständnis desselben eröffnet wird. Bei der Betrachtung der im Sprachunterricht zur Verwertung kommenden Lesebuchstoffe wird von dem vorliegenden Worte ausgegangen. An und für sich betrachtet, muß ein solches Verfahren auch für den weltkundlichen Lesestoff zulässig und anwendbar erscheinen. Wenn man aber erwägt, wieviel Zeit durch ein solches Verfahren beansprucht wird und welche Zuthaten für die Zwecke der Veranschaulichung 2c. außerdem noch nötig sind, und wenn man ferner bedenkt, wieviel wirkungsreicher die lebendige mündliche Mitteilung ist als die schriftliche, so empfiehlt es sich, daß der zu erwerbende weltkundliche Stoff dem Schüler zunächst durch das Wort des Lehrers dargeboten wird.*) Hierzu ist freilich die sorgsamste Vorbereitung auf Grundlage der dargebotenen Lesestücke erforderlich, damit an rechter Stelle die unerläßlichen Erklärungen und Erweiterungen eingestreut, die notwendige Veranschaulichung bewirkt und die aufhellende Besprechung eingelegt werden kann. Mit dieser Vorfüh-

---

*) Vergl. „Allgemeine Bestimmungen über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule“ § 31.

rung des weltkundlichen Lesebuchstoffes durch das Wort des Lehrers muß sich auch die feste Einprägung der erforderlichen Namen und Zahlen verbinden, damit dieselben ein geklärter und sicherer Besitz der Schüler werden.

4. Nachdem in der angegebenen Weise der Stoff den Schülern vorgeführt, zum Verständnis gebracht und in seinen Grundzügen eingeübt ist, folgt das Lesen, und zwar entweder in den dem Leseunterricht gewidmeten Stunden, oder in den Zeiten der Selbstbeschäftigung für die Schüler, oder auf Grund häuslicher Aufgaben.

5. Der auf diese Weise dem Schüler zum Verständnis gebrachte und von ihm angeeignete Stoff muß zur Unterlage von Übungen für die Zwecke der sprachlichen Bildung benutzt werden, indem derselbe im orthographischen Unterricht und in den Aufsatzübungen Verwendung findet. (§ 43, 2; § 54.)

II. Bemerkungen in Beziehung auf die einzelnen Zweige des Unterrichts in den Realien.

§ 60.

1. Der geographische Teil dieses Unterrichts hat für seinen Betrieb auf der Oberstufe und für seinen Anschluß an das Lesebuch eine notwendige Voraussetzung, nämlich die auf eigene Wahrnehmung der Schüler gegründete Kenntnis der unentbehrlichen geographischen Vorbegriffe. Diese Begründung ist zu gewinnen in dem vorbereitenden Unterricht auf der Unter- und Mittelstufe, durch welchen das Kind in seiner Heimat orientiert wird. Derartiger Unterricht hat als Heimatskunde aus dem engsten und nächstliegenden Erscheinungskreise des Tages- und Jahreslaufes, aus dem Erscheinungskreise des Wohnortes und seiner Umgegend, des Kreises und der Provinz, der gegenwärtigen Verhältnisse und Zustände, der örtlichen Einrichtungen, des Natur- und Gemeindelebens, der geschichtlichen Personen und Thatsachen, die in wirklichen Ereignissen oder in Denkmälern vor Augen stehen, die Grundlagen zu beschaffen, auf denen der geographische, der geschichtliche und der naturkundliche Unterricht in der Oberklasse fußen können. Zur Ausführung des geographischen Unterrichts auf der Oberstufe ist die Anwendung der notwendigen Veranschaulichungsmittel, also namentlich der Karte und des Globus, erforderlich. Der Unterricht geht stets von der Benutzung derselben aus, läßt Wahrnehmungen an ihnen machen und daraus Folgerungen für das durch sie Abgebildete ziehen, belebt durch zugefügte Mitteilungen die gewonnenen Anschauungen, übt das zum Verständnis Gebrachte sicher ein, wenn es möglich ist, auch durch Kartenzeichnen von seiten der Kinder, und läßt dann endlich die bezüglichen Darstellungen des Lesebuches mit ihrem Inhalt ergänzend und befestigend hinzutreten.

2. Der geschichtliche Teil des weltkundlichen Unterrichts kann unter allen dahin gehörigen Fächern die Unterstützung des Lesebuches am meisten beanspruchen und am leichtesten gewinnen. Derselbe leitet zur

Betrachtung von bedeutenden Personen und wichtigen Vorgängen an, die einer vergangenen Zeit angehören. Die Kunde von ihnen kann also nur durch das Wort vermittelt werden und wird in den meisten Fällen sogar nur durch das geschriebene Wort vermittelt. Hieraus ist schon ersichtlich, wie nahe das Lesebuch mit seinem geschichtlichen Inhalt diesem Unterricht treten kann. Daraus darf aber nicht gefolgert werden, daß dieser Inhalt nur durch das Lesen vom Schüler erworben werden solle. Denn einmal ist das lebendige Wort wirksamer als das geschriebene; dazu kommt ferner, daß die geschichtlichen Darstellungen häufig Zustände vorführen, die unseren gegenwärtigen Anschauungen fremd sind, für die daher das Verständnis leicht mangelt. Es kann nicht erwartet und beansprucht werden, daß die Darstellung des Lesebuches selbst jedes solcher Hindernisse hinwegräumt; dies bleibt vielmehr Aufgabe des unterrichtenden Lehrers, der bei der Erzählung der geschichtlichen Vorgänge auf diese notwendigen Erläuterungen sorgsam Bedacht nehmen muß.

Hiernach empfiehlt es sich auch für die Benutzung der geschichtlichen Lesestücke, daß der Lehrer den Inhalt derselben zuerst frei erzählt, bei dieser Erzählung zugleich die Karte fleißig benutzt, durch erläuternde Zusätze den Inhalt verständlich macht und durch Einübung der Namen und Zahlen dem Schüler Haltepunkte für den Erwerb des Stoffes giebt. Ist dies geschehen, dann muß der geschichtliche Lesestoff so weit vorbereitet sein, daß die Benutzung des Lesebuches für die Zwecke der weiteren Aneignung keine Schwierigkeiten mehr findet. — Für die Belebung des Stoffes kann es wirksam werden, wenn derselbe durch geeignete poetische Darstellungen des Lesebuches illustriert wird. Sollen dieselben eine solche Stellung zum geschichtlichen Lehrstoff einnehmen, so ist es freilich notwendig, daß sie vorher erläutert und memoriert sind; denn nicht als Material, an dem Unterrichtsarbeit zu vollziehen ist, sollen sie in den Gang der Belehrung eintreten, sondern als Material, das anderweitigen Unterricht fördern und in seinen Erfolgen unterstützen hilft.

3. Der naturkundliche Unterricht hat die Aufgabe, die Schüler zur Betrachtung von Naturkörpern und zur richtigen Auffassung von Erscheinungen und Vorgängen im Naturleben anzuleiten. Er hat seinem Wesen nach den Ausgang von der sinnlichen Anschauung zu nehmen, zu Beobachtungen anzuregen, Vergleichungen vorzunehmen und gruppierende Zusammenstellungen zu bewirken. — Auf den ersten Blick könnte es scheinen, als ob das Lesebuch nicht geeignet wäre, zur Lösung dieser Aufgabe Unterstützung zu gewähren, sondern als ob alle Unterrichtsergebnisse der angegebenen Art ohne Benutzung desselben herbeizuführen seien. Indes ist dieser Meinung gegenüber wohl zu bedenken, daß die Kenntnisse, welche den Schülern zugeführt werden sollen, nicht bloß in sinnlichen Wahrnehmungen, sondern auch in Vorstellungen, die das Wort vermittelt, ihre Grundlage haben. Ein nicht unbeträchtlicher Teil des naturkundlichen Lehrstoffes kann also sehr wohl in Darstellungen des Lesebuches niedergelegt sein, demnach auch durch

Benutzung desselben angeeignet werden. Doch muß dabei der Grundsatz beachtet werden, daß derartiger Lesestoff zunächst durch selbständige, wenn auch an ihn sich anlehnende Belehrungen von seiten des Lehrers den Schülern vorgeführt und durch hinzutretende Erläuterung und Veranschaulichung verständlich gemacht wird. Bei besonders leichten Lesestücken können diese Beigaben das Lesen auch Schritt für Schritt begleiten.

Der naturkundliche Unterricht auf der Oberstufe hat seine Grundlage ebenfalls in dem ihn vorbereitenden Anschauungsunterricht zu suchen. Im Anschluß an das, was die Schüler bereits in ihrer Umgebung angeschaut haben und täglich anschauen können, sowie durch Benutzung zweckmäßiger Bildertafeln wird der Sinn für die geordnete und nachhaltige Beobachtung geweckt, die Umsetzung der sinnlichen Wahrnehmungen in klare, das verständnisvolle Wort sich dienstbar machende Vorstellungen veranlaßt und auf diese Weise eine Basis geschaffen, auf der weitergehende Belehrungen — auch durch das geschriebene Wort vermittelte — wirksam werden können.

Unterläßt es der Lehrer endlich nicht, die auf dem Gebiet des naturkundlichen Unterrichts gewonnenen Ergebnisse mit den im geographischen und im geschichtlichen Unterricht erworbenen in Verbindung zu bringen, also die Einzelheiten zu farbenfrischen Bildern des Natur- und Menschenlebens zu verknüpfen, so darf die Volksschule die Hoffnung hegen, auch trotz der sie beengenden Verhältnisse im weltkundlichen Unterricht Leistungen zu stande zu bringen, welche in formeller und materieller Beziehung geeignet sind, die Bildung der Jugend zu fördern.

Schluß.

Ein Rückblick auf die vorhergehenden Darlegungen läßt erkennen, eine wie wirksame Stellung das Lesebuch im Dienste des Schulunterrichts einnehmen kann. Seine Hauptaufgabe ist, der Jugend dazu zu verhelfen, daß sie der Sprache mächtig wird, damit das Wort, in welchem die Gedanken Gottes und die Gedanken der Weisen und Erfahrenen unter den Menschen an sie kommen, sich vor ihr aufthut, und damit sie durch den Gebrauch des Wortes eintreten kann in die Gemeinschaft, welche mittelst der Sprache hergestellt wird. Indem das Lesebuch solchen Dienst am Jugendunterricht leistet, unterstützt es zugleich mit seinem Inhalt die Arbeit, durch welche die Schüler mit Kenntnissen ausgerüstet werden, die für ihre Bildung erforderlich sind, und die sich zur Gewinnung derselben als wirksam erweisen. Ist das Lesebuch zu solcher Hilfleistung geeignet, dann ist der Streit darüber, ob es eine herrschende oder eine dienende Stellung einzunehmen habe, überflüssig; dann kommt es durch sich selbst zur Wirksamkeit; dann wird es um so sicherer herrschen, je mehr und je geschickter es dient.

Was seine Behandlungsweise im Schulunterricht betrifft, so muß die als die zweckmäßigste erscheinen, durch welche die Schüler einerseits so in

den Inhalt eingeführt werden, daß sie sich desselben in freudiger, ihr geistiges Leben anregender Arbeit bemächtigen können, durch welche sie zugleich andererseits aber auch angeleitet werden zu achtsamem Verkehr mit Ausdrucksformen, an welchen sie ihre eigene Sprache veredeln, und zu nachhaltiger Übung, durch welche sie in der Anwendung derselben sicher gemacht werden.

Soll das Lesebuch solche Wirkung gewinnen, so ergiebt sich schließlich noch eine Anforderung an den Lehrer, dessen unterrichtlicher Pflege es übergeben ist. Wir sprechen diese Anforderungen mit den Worten eines erfahrenen Pädagogen, des Dr. O. Lange, aus. Er sagt: „Das Schullesebuch verfehlt seinen Zweck, wenn die auf Grundlage desselben anzustellenden Übungen und Besprechungen nicht in die Hand eines Lehrers gelegt sind, welcher die Unterrichtsstufe, die das Buch vertritt, vollkommen überschaut und beherrscht. Es ist eine bekannte Erfahrung, daß in keinem Unterrichtsgegenstande der pädagogische Dilettantismus, die wissenschaftliche Mittelmäßigkeit so feste Wurzeln geschlagen wie im deutschen Sprachunterricht, von der untersten Stufe des Leseunterrichts bis zum Litteraturkursus in den oberen Klassen. Ich darf keinen Widerspruch befürchten, wenn ich für eine jede Stufe des Lesebuches eine den Gegenstand beherrschende Lehrkraft fordere." — Es gilt vom Lesebuch, was für den deutschen Unterricht im ganzen zu verlangen ist: „In keinem Fall ist die oft nur sekundäre Behandlung des deutschen Unterrichts erträglich, die ihn halb als ein Übel erscheinen läßt, dessen Bekämpfung am füglichsten den jüngeren und jüngsten Lehrkräften zugeschoben werden kann. Ganz im Gegenteil müßte die Übertragung des deutschen Unterrichts als das vollgültigste Zeugnis betrachtet werden, daß der Lehrer nicht bloß einen positiven Unterrichtsstoff den Schülern mitzuteilen versteht, sondern daß er im stande ist, die Entwicklung des Kindes, des Jünglings und der Jungfrau zu erkennen und zu leiten; wenn irgendwo, so ist hier nicht bloß Kenntnis und didaktische Fertigkeit, sondern Einsicht, Erfahrung und Pietät vor dem inneren Leben des Menschen unumgängliches Erfordernis."

Zweite Abteilung.

Praktische Ausführungen.

Erster Abschnitt.

A. Beispiele zur Verwertung des Lesebuches für die Übung im Lesen und im Sprechen auf der Unterstufe.

Vorbemerkungen.

Der Ausdruck „Unterstufe" bezeichnet an dieser Stelle die Stufe des Schulunterrichts, auf welcher das erste Lesebuch zur Verwendung kommt. Selbst unter den günstigsten Verhältnissen kann dieselbe erst im zweiten Schuljahr erreicht werden, wenn — was dringend notwendig ist — die Fibel ein so reichliches Übungsmaterial darbietet, daß nach sorgfältiger Benutzung desselben wesentliche Hemmnisse in der Darstellung auch schwierigerer Lautverbindungen zu Wörtern und schwierigerer Wörter zu Wortverbindungen nicht mehr vorhanden sind.

Die nun folgende Stufe bezeichnet man als das Satzlesen. Die Klasse oder die Abteilung sieht sich vor die Aufgabe gestellt, Sätze und ganze Darstellungen lesend zum Ausdruck zu bringen, also schriftlich dargestellte Gedanken und Gedankenreihen in den mündlichen Ausdruck zu übertragen und bei dieser Übertragung den Inhalt des schriftlichen Ausdrucks aufzufassen.

Durch diese Aufgabe tritt schon das erste Lesebuch in eine erkennbare Beziehung zu dem gesamten Unterricht im Deutschen. Dieser soll die Schüler zum Verständnis und zum Gebrauch des sprachlichen Ausdrucks — und zwar sowohl des mündlichen als des schriftlichen — befähigen. Er „schließt also die Übungen im Sprechen, Lesen und Schreiben in sich"; und diese Übungen „müssen auf allen Stufen in organischem Zusammenhang mit einander bleiben und, soweit dies angeht, in gleichmäßigem Fortschritt gefördert werden." (Allgemeine Bestimmungen vom 15. Oktober 1872.)*) Wie in den ersten Anfängen des Schulunterrichts die Übungen im Sprechen durch ihren Einfluß auf die Funktionen des Gehörs und der Sprechwerkzeuge die Übungen im Lesen vorbereiten und unterstützen, so befördert auf der in

*) Vergl. „Theoretische Erörterungen", Seite 10—14.

Rede stehenden Stufe die Übung im Lesen die Übungen im Sprechen, indem sie diesen einen darstellungsfähigen Inhalt in nachahmungswerten Mustern bietet.

Der im Interesse der sprachlichen Bildung geforderte Zusammenhang im Sprechen, Lesen und Schreiben hat zu seiner Grundlage das Lesebuch. Dies kann und wird nach den angegebenen drei Seiten hin seine guten Dienste leisten, wenn von vornherein ein Unterrichtsbetrieb ausgeschlossen bleibt, bei welchem es lediglich zur Übung in der äußeren und äußerlichen Lesefertigkeit Verwendung findet.

Soll die schulmäßige Benutzung des Lesebuches für die Übung im Sprechen fruchtbar werden, so sind folgende Maßnahmen zu beachten:

1. Wie schon bei den Elementarübungen auf Grundlage der Fibel, so ist auch an dieser Stelle beim Lesen mit aller Sorgfalt auf lautes, lautreines und scharf betonendes Sprechen zu halten, damit die Sprechwerkzeuge der Kinder in der sprachgemäßen Darstellung des lautlichen Ausdrucks geübt werden und das Ohr für die genaue Auffassung desselben geschärft wird.

2. Damit die Schüler die Zusammengehörigkeit des sprachlichen Ausdrucks mit dem Inhalt beachten lernen, sind sie fleißig anzuhalten, zunächst den Inhalt einzelner Sätze, dann kleinerer Satzgruppen mündlich darzustellen. Der Anschluß an den Wortausdruck des Buches ist hierbei zu gestatten, freierer Gebrauch des Ausdrucks aber nicht zu verwehren; Umgestaltungen verfehlter Ausdrücke sind mit Geduld und mit maßvoller Beihilfe von seiten des Lehrers herbeizuführen.

3. Der im Lesebuch enthaltene poetische Stoff ist zum Teil den Schülern gedächtnismäßig anzueignen, damit sie durch dessen Inhalt ihre Gedanken bereichern und an der Form ihren Ausdruck veredeln. — Ein etwaiges Bedenken gegen diese Forderung dürfte am besten durch das Wort eines verständnisvollen Pflegers der Kinderpoesie — ich meine W. Hey — zu beseitigen sein. Derselbe sagt in dem Nachwort zu seinen „Fabeln für Kinder“: „Sollen die Kleinen schon in dem zarten Alter ihr Gedächtnis so anstrengen? — Nein, da ist kein Anstrengen. Gerade jetzt ist es am frischesten und empfänglichsten, wie es denn in der That zehnmal mehr neues faßt und behält als zu irgend einer anderen Zeit des Lebens. Jetzt gerade kommt es darauf an, ihm Festigkeit und Treue zu geben, und das geschieht am besten, indem es gewöhnt wird, anziehende und faßliche Gegenstände in bestimmter Gestalt aufzunehmen und für immer zu behalten. Deshalb ist es so wichtig, daß den Kindern etwas geboten werde, was wirklichen Wert hat, ihn also auch behält.“

Soll die Benutzung des ersten Lesebuches für die Übung im Lesen wirksam werden, so sind folgende Forderungen zu beachten:

1. Der Lehrer schreite nicht eher zu den Übungen im Satzlesen fort, als bis die Kinder zu einem sicheren und geläufigen Wortlesen befähigt sind.

2. Von Anfang an sind die Kinder zu einem lauten, lautreinen und kräftig betonenden Lesen anzuhalten.

3. Mit äußerster Sorgfalt ist dem hastenden und gedankenlosen Lesen zu wehren und ein langsames, den Inhalt und die durch die Interpunktion angezeigte Gedankengliederung beachtendes Lesen zu erwirken.

4. Damit die Kinder zur Auffassung des Inhalts angereizt und befähigt werden, ist der Lesestoff in einer einfachen Weise zum Verständnis zu bringen. Mittel dazu sind das zergliedernde Abfragen und das mit demselben sich verbindende Erklären.*)

Damit die Kinder nicht mehr — wie beim Wortlesen — ihre Aufmerksamkeit der einzelnen Vorstellung, sondern dem im Satze ausgedrückten Gedanken zuwenden, ist das Abfragen so einzurichten, daß die Zergliederungsfrage sich zunächst derjenigen Vorstellung im Satze zuwendet, in welcher der Kernpunkt des Gedankens liegt. Sind dann, wenn auf diese Weise der ganze Gedanke der Auffassung nahe gerückt ist, noch Unklarheiten für einzelnes zu befürchten, so schließen sich der Hauptfrage ergänzende Teilfragen an. Die Probe dafür, daß der ganze Satz verstanden ist, besteht darin, daß die Kinder die auf den Inhalt des ganzen Satzes gerichtete Frage beantworten können, ohne sich ängstlich an den Wortlaut des Buches zu binden. Die Antworten erfolgen stets in vollständigen Sätzen.

Das Erklären ist mit den einfachsten Mitteln zu bewirken. Wo sich — wie dies nicht selten der Fall ist — das Verständnis der einzelnen Vorstellung schon aus dem Zusammenhang ergiebt, in welchem sie im Satze auftritt, da ist ein weiteres Bemühen überflüssig. Ist dies nicht der Fall, so ist der Inhalt der zu erklärenden Vorstellung durch unmittelbare oder mittelbare Veranschaulichung, durch Umschreibung des Wortausdruckes oder durch Vertauschung desselben mit einem sinnverwandten bekannten Ausdruck zu bewirken.

5. Neben der Sorge für die Verständlichmachung des Inhalts versäume man nicht die energische Pflege der Lesefertigkeit, da die Erlangung derselben auf dieser Stufe die Hauptsache ist. Deshalb verweile man nicht zu lange bei demselben Lesestück, weil die Kinder dasselbe sich sehr leicht gedächtnismäßig aneignen und infolge dessen der Übung im Lesen verlustig gehen. Dagegen kehre man öfter zu den gelesenen Stoffen zurück, bringe dieselben auch unter einander in eine durch ihren Inhalt begründete Verbindung, um dadurch die Auffassung des Lesestoffes zu vertiefen.

6. Ist die erforderliche Befähigung im Lesen erworben, so wird dasselbe bei Aneignung des sprachlichen Memorierstoffes in Anspruch genommen.

Die Übung im Schreiben klärt durch die Darstellung des Wortes in Schriftzeichen die Erkenntnis vom Lautgehalt desselben. Sie lehrt auf die Übereinstimmung des schriftlichen Ausdrucks mit dem Lautgehalt und auf die Abweichungen des schriftlichen Ausdrucks von dem Lautgehalt des Wortes achten. Sie eröffnet endlich durch das Anhalten zur

---

*) Vergl. „Theoretische Erörterungen“, §§ 20—25.

Anwendung der Interpunktionszeichen den Blick für die Gliederung am sprachlichen Ausdruck.

Auf derjenigen Stufe des Unterrichts, auf welcher das erste Lesebuch zur Verwendung kommt, kann diese Übung im wesentlichen sich auf die richtige schriftliche Darstellung des Wortausdrucks, also auf die Erlangung orthographischer Befähigung erstrecken. Die Anfänge der stilistischen Übungen können sich nach Maßgabe der Entwicklungsstufe der Schüler nur auf das Niederschreiben der Resultatsätze erstrecken, die aus der unterrichtsmäßigen Behandlung der Lesestoffe gewonnen sind. (Vergl. die Aufgaben sub III der „praktischen Ausführungen.")

Die Schreibung der Wörter ist zum Teil durch das phonetische, zum Teil durch das etymologische, zum Teil endlich durch das historische Prinzip bestimmt.

Soll das erste Lesebuch für die Übung im Schreiben nutzbar gemacht werden, so muß es eine Verwendung finden, durch welche die Schüler die angegebenen Grundlagen der Schreibung beachten und verstehen lernen. Demgemäß dient es als Grundlage für die Übungen im Abschreiben, für die Übungen im Aufschreiben des Diktierten und als Anhalt zur Einübung der notwendigsten und leichtesten orthographischen Regeln.*)

Bei dieser Verwendung sind folgende Maßnahmen zu beachten:

1. Die Aufgaben für die Abschreibeübungen sind planmäßig zu ordnen, weil ohne solche Ordnung viele Wörter immer wieder geschrieben werden, deren Schreibung den Schülern bereits geläufig ist; weil ferner andere Wörter unbeachtet bleiben, deren Schreibung oft gerade Schwierigkeiten verursacht, und weil endlich die Schreibung, welche Wörter in dem Lesestoff haben, nicht selten von der zufälligen Verbindung bedingt wird, in der sie im Lesestoff auftreten, so daß die Schüler das Wort in verschiedenen Schreibformen wahrnehmen.

Solche Planmäßigkeit erhalten die Abschreibeübungen, wenn die Schüler angehalten werden, Wörter aus den Lesestoffen abzuschreiben, die übereinstimmende orthographische Eigentümlichkeiten haben, z. B. Wörter mit Dehnungs- oder Schärfungszeichen, oder Wörter mit Bildungssilben von bestimmter Schreibung, oder Wörter, die den wichtigsten Wortarten angehören.

2. Die vorher geforderte Planmäßigkeit in den Abschreibeübungen schließt nicht aus, daß die Schüler, wo es sich um Auffassung bestimmter Gedanken aus den Lesestoffen handelt, auch ganze Gedanken oder Gedankengruppen abschreiben.

3. Die Übungen im Aufschreiben des Diktierten entnehmen zweckmäßig ihren Inhalt aus dem Lesebuch, während die dem Diktat zu gebende Ausdrucksform nach Möglichkeit durch Rücksicht auf die Zwecke des orthographischen Unterrichts bestimmt wird.

---

*) Vergl. „Theoretische Erörterungen", § 42—46.

4. Das, was die Schüler für die Zwecke des orthographischen Unterrichts geschrieben haben, wird fleißig gelesen, wie das, was sie abschreiben, vorher gelesen worden ist.

5. Die unterrichtliche Behandlung von orthographischem Lehrstoff — den Regeln — erstreckt sich nur auf wesentliche Grundbestimmungen. (Vergl. die Angabe unter B.)

6. Die in der Schule vollzogenen Übungen werden durch häusliche Arbeiten ergänzt. Die Aufgaben zu denselben sind ihrem Umfang nach knapp zu bemessen, kehren aber regelmäßig wieder und fordern eine relativ vollendete Leistung.

7. Deshalb darf für diese Arbeit auch niemals die Kontrolle und die Korrektur fehlen.

8. In das Bereich der Belehrungen und Übungen ist auf der Stufe, auf welcher das erste Lesebuch gebraucht wird, auch die Anwendung der Interpunktion aufzunehmen. Diese Forderung findet ihre Erfüllung bei den Übungen im Sprechen durch Anhalten der Schüler zum langsamen und inhaltsmäßig gegliederten Ausdruck; bei den Übungen im Lesen durch die Nötigung zur Beachtung der Interpunktionszeichen; bei den Übungen im Schreiben durch die Gewöhnung der Schüler an die sorgfältige Darstellung und Verwendung dieser Zeichen, sowie endlich durch die schon auf der Fibelstufe beginnende Belehrung über die Bedeutung und den Wert der Interpunktionszeichen.

Die Bearbeitungen der Stoffe in den nachfolgenden „Ausführungen“ sind in drei Abschnitte zerlegt. Der erste derselben will Anleitung geben zur Gewinnung des Verständnisses der Lesestoffe; er ist mit I bezeichnet. Der zweite enthält Fragen, durch welche die Schüler auf die Hauptmomente der Darstellung aufmerksam gemacht und zu deren Aneignung veranlaßt werden sollen; er ist mit II bezeichnet. Der dritte giebt Aufgaben für die mündliche und schriftliche Reproduktion des zum Verständnis gebrachten Gedankeninhalts; er ist mit III bezeichnet.

Diese Ausführungen sind nicht zu dem Zwecke geliefert, daß sie in mechanischer Nachahmung Verwertung finden sollen. In den in unterrichtsmäßiger Form dargebotenen soll nur die Weise der didaktischen Behandlung deutlicher gezeigt werden, als es durch theoretische Erörterungen möglich ist. Die übrigen wollen in ihrer kürzeren Form Fingerzeige geben für die Gewinnung des in den Stoffen enthaltenen Inhalts, während die unterrichtsmäßige Gestaltung dem Lehrer überlassen worden ist. Fruchtreicher Unterricht kommt nur zu stande, wenn der Lehrstoff mit demjenigen selbständigen Verständnis erfaßt wird, welches aus der Liebe zu beiden, dem Stoff und dem Schüler, erwächst. Deshalb wird jede noch so ausführliche unterrichtsmäßige Darstellung eines Lehrstoffes auch erst dann zur Wirkung kommen, wenn sie in der eigenen Auffassung des Lehrenden Leben gewonnen hat.

Die in den dargebotenen Beispielen behandelten Stoffe sind denjenigen Gebieten des Schriftschatzes entnommen, auf welchen die besten der Lesebücher sich die Quellen für ihren Inhalt eröffnet haben: es sind Beschreibungen und Rätsel, Erzählungen und Märchen, Fabeln, Sprichwörter und Denksprüche, Lieder und liedartige Dichtungen, teils in ungebundener, teils in gebundener Form.

A. Stoffe in ungebundener Rede.

I. Die Beschreibung und das Rätsel.

Eine Beschreibung ist die sprachliche Darstellung der Eigentümlichkeiten eines Gegenstandes, eines Vorganges oder eines Zustandes. Sie giebt also die Merkmale an, welche diesen Gegenstand, diesen Vorgang oder diesen Zustand für den Leser erkennbar machen. Das, was sich der sinnlichen Wahrnehmung an dem Objekt darstellt, soll sich durch die Beschreibung zu einem inneren Bilde von dem Gegenstande gestalten.

Die Beschreibung erfüllt also nur dann ihren Zweck, wenn sie die Merkmale in solcher Treue, Deutlichkeit, Vollständigkeit und Ordnung angiebt, daß das innere Bild dem äußeren Objekt entspricht; und der Leser hat nur dann Gewinn von der Beschäftigung mit der Beschreibung, wenn die genannten Eigenschaften derselben von ihm erkannt und klar aufgefaßt werden.

Eine besondere Form erhalten die beschreibenden Darstellungen dadurch, daß das Nebeneinander in der Aufzählung der Merkmale in ein Nacheinander in der Vorführung derselben, die Beschreibung also in eine Erzählung verwandelt wird. So verwandelt man z. B. die Beschreibung einer Stadt in die erzählende Darstellung dessen, was man beim Durchwandern derselben wahrgenommen hat, die Beschreibung einer Maschine, indem man erzählt, wie dieselbe hergestellt wird.

Für die Einführung in das Verständnis einer Beschreibung ist demnach zuerst erforderlich, daß der in derselben befolgte Gang der Betrachtung erkennbar gemacht wird; ferner: daß die angegebenen Merkmale entweder durch Veranschaulichung oder durch sprachliche Erläuterung der zu ihrer Bezeichnung verwandten Ausdrücke deutlich gemacht werden. — Bei der Anleitung zur Wiederdarstellung des in der Beschreibung erkannten Inhalts werden die Schüler durch Fragen geleitet, welche die einzelnen Gedankengruppen umfassen, bis sie nach und nach im stande sind, die Beschreibung im Zusammenhange zu reproduzieren. Zur Einkleidung der Gedankenformen sind auf der Unterstufe zunächst ganz einfache Satzformen zu gebrauchen: nach und nach — mit der Erweiterung des syntaktischen Verständnisses — kommen schwierigere Formen zur Verwendung.

1. Der Mensch.

(Ein Bruchstück aus dem ersten Lesebuch von Karl F. Theodor Schneider.)

Ich bin ein Kind. Kinder sind Menschen. Jeder Mensch besteht aus Leib und Seele.

An meinem Leibe unterscheide ich den Kopf, den Rumpf und die Gliedmaßen.

Mein Kopf ist mit Haaren bewachsen. Die Haare dienen zum Schutz und zur Zierde. Die Haare der Menschen sind von mancherlei Farbe. Alte Menschen haben gewöhnlich weiße oder graue Haare; darum nennt man sie Greise.

An meinem Kopfe unterscheide ich die Stirn, die Augen und die Ohren, die Nase und die Backen, den Mund und das Kinn. Den vorderen Teil des Kopfes nennt man das Angesicht.

Ich habe zwei Augen, ein rechtes Auge und ein linkes Auge. Mit dem Auge sehe ich alle Dinge, die um mich sind. Ich sehe die Stube und was in der Stube ist. Ich sehe die Häuser und die Straße vor den Häusern. Ich sehe den Garten und die Blumen im Garten. Ich sehe Berge und Wälder. Ich sehe den Himmel über mir und die Erde unter mir. Was man sehen kann, das nennt man sichtbar. Wenn ich schlafe, dann schließen sich meine Augen; beim Sterben brechen sie.

Ich habe auch zwei Ohren, ein rechtes Ohr und ein linkes Ohr. Mit dem Ohre höre ich. Ich höre, was die Leute reden. Ich höre den Gesang in der Schule und in der Kirche. Ich höre es, wenn jemand die Geige oder die Flöte, das Klavier oder die Orgel spielt. Ich höre das Brausen des Windes und das Rauschen des Baches. Ich höre das Wiehern der Pferde und das Blöken der Schafe. Ich höre das Gebell des Hundes und den Gesang der Vögel. Was man hören kann, das nennt man hörbar.

Vorbemerkung: Es ist schon an einer anderen Stelle darauf hingewiesen worden, daß das Lesebuch durch die in ihm befolgte Anordnung der Stoffe den Lehrer nicht der Verpflichtung zu einer sorgfältigen Auswahl der Lesestücke überheben kann.*) Für die Stufe, auf welcher das Lesebuch die erste Verwendung findet, sind zunächst Darstellungen in Benutzung zu nehmen, welche nach Inhalt und Form wenig Schwierigkeiten darbieten. Zu solchen gehören namentlich diejenigen, deren Inhalt aus dem Bereiche der sinnlichen Anschauung des Kindes entnommen ist, wie sie in keinem für die erste Stufe bestimmten guten Lesebuche fehlen. Der Inhalt derartiger Lesestoffe bietet wenig Neues, bereitet also von dieser Seite her wenig Schwierigkeiten.

Und doch haben solche zuerst zur Behandlung kommenden Lesestoffe bedeutsame Aufgaben, von deren Lösung die Resultate des Leseunterrichts oft auf lange Zeit hin bedingt werden. Die Begründung dieser Behauptung ist naheliegend. Sieht der Schüler sich vor ein solches Lesestück gestellt, so bietet es ihm an und für sich zwar bekannte Vorstellungen. Er soll dieselben aber in dem ihm weniger geläufigen sprachlichen Ausdruck wiederfinden und in diesem Ausdruck zu Gedanken verbinden. Seine äußerliche Thätigkeit wendet sich in dieser Lage zunächst und am kräftigsten der Übertragung des schriftlichen Ausdrucks in den mündlichen zu, während die zur Gedankenerwerbung erforderliche Thätigkeit sehr oft nur bei

*) Vergl. „Theoretische Erörterungen", §§ 40 und 41.

den Einzelvorstellungen verharret. Eine solche Bethätigung ist aber für den beim Lesen von ganzen Darstellungen zu verfolgenden Zweck resultatlos, und bleibt resultatlos, so lange die Fortbewegung im sprachlichen Ausdruck nicht von einer Fortbewegung in den dargestellten Gedanken begleitet wird.

Hieraus ergiebt sich die Notwendigkeit, daß durch die Frage der Schüler genötigt wird, seine Aufmerksamkeit derjenigen Vorstellung zuzuwenden, auf welcher der Fortschritt der Gedanken beruht. Demnach sind also Fragen, welche nicht durch den Gedankenverlauf der Darstellung ihre Ordnung erhalten, welche vielmehr nach irgend welcher Beliebung „eingestreut" werden, als verfehlte zu bezeichnen. Für Lehranfänger liegt an dieser Stelle eine ernste Gefahr, welche nicht bloß den unmittelbar vorliegenden Zweck schädigt, sondern welche auch die spätere Anwendung der Frage zur Lösung schwierigerer Lehraufgaben schädigt. — Für erklärende Zuthaten zu solchen Stoffen ist meist die Erinnerung an bereits vom Schüler erworbene Vorstellungen ausreichend.

Die nachstehende Ausführung möge das beregte Verfahren erläutern.

I. Was bist du? — Was sind alle Kinder? Woraus besteht jeder Mensch? —

Nun ist vom Leibe die Rede. Welche Teile unterscheidet ihr an eurem Leibe? — Nennt die Gliedmaßen*) eures Leibes! —

Nun ist von den einzelnen Teilen die Rede, die wir am Leibe unterscheiden. Welcher Teil ist zuerst genannt? — Was ist vom Kopfe ausgesagt? — Wozu dienen die Haare? — Was thun die Haare, wenn sie dem Kopfe zum Schutze dienen? — Wogegen schützen sie den Kopf?

Was kann man von ihnen sagen, weil sie dem Kopfe zur Zierde dienen? — Was ist von den Haaren weiter ausgesagt? — Nennt verschiedene Farben, welche die Haare haben! — Was für Haare haben alte Menschen? — Wie nennt man alte Menschen, weil sie graue oder greise Haare haben? —

Welche Teile unterscheidet ihr an eurem Kopfe? — Zeigt diese Teile! — Wie nennt man den vorderen Teil des Kopfes? —

Welche Teile habt ihr noch an eurem Kopfe? — Wieviel Augen habt ihr? — Wie nennt ihr das eine und wie das andere Auge? — Zeigt das rechte und das linke Auge! — Was thut ihr mit dem Auge? — Nennt Dinge, die ihr um euch seht! — Wie nennt man das, was man sehen kann? — Was thun die Augen, wenn ihr schlaft? — Was geschieht mit den Augen beim Sterben? — Welche Teile habt ihr noch an eurem Kopfe? — Wie nennt ihr das eine und wie das andere Ohr? — Was thut ihr mit dem Ohr? — Nennt, was ihr mit dem Ohre hören könnt! — Wie nennt man das, was man hören kann? —

---

*) Das Wort Gliedmaß wurde früher allgemein statt Glied gebraucht. Das Gliedmaß oder die Gliedmaße ist ein Teil eines organischen Körpers, der eine besondere Verrichtung ausüben kann.

II. 1. Woraus besteht jeder Mensch?
2. Welche Teile unterscheidet ihr an eurem Leibe?
3. Welche Teile unterscheidet ihr an eurem Kopfe? —

III. 1. Schreibt die Namen der Dinge auf, die ihr sehen könnt!
2. Schreibt die Sätze ab, in denen gesagt ist, was ihr mit den Augen seht!
3. Schreibt die Sätze ab, in denen gesagt ist, was ihr mit den Ohren hören könnt!

---

2. Der Kuckuck.

(Nach Tschudi.)

Wenn der Frühling ins Land kommt, erschallt in unseren Wäldern die Stimme des Kuckucks. Gar gern vernehmen wir seine Stimme, wenn er auch nur „Kuckuck!" zu rufen versteht; denn er kündigt uns den Frühling an.

Das Gefieder des Kuckucks ist aschgrau, am Bauche weiß mit schwarzen Querflecken. Er hat gelbe Kletterfüße, ist so groß wie eine Turteltaube, hat aber einen längeren Schwanz und längere Flügel als diese. Den Schwanz trägt er hoch, und die Flügel läßt er hängen. Sein Flug ist rasch, geht aber meist nur von einem Zweig zum anderen.

Die Kuckucke lesen gern von den Zweigen der Bäume die Mücken und Raupen ab. Haben sich die Raupen der Wälder aber verpuppt, so suchen die Vögel in Wiesen und am Wasser Käfer, nehmen jedoch auch mit Beeren fürlieb. Sonst lieben sie das dichteste Gebüsch, weichen sich aber gern aus, so daß in einem Revier selten mehr als ein Paar zu finden ist. Dies fliegt gern zusammen und postiert sich am liebsten auf Baumgipfeln.

Der Kuckuck hat eine sonderbare Unart: er brütet seine Eier nicht selber aus, sondern bringt sie in die Nester anderer Vögel. Ehe das Kuckucksweibchen Eier legt, prüft es aus der Ferne lange das ausgewählte Nest. Es weiß wohl, daß die anderen Vögel ihm gram sind; deshalb wartet es, bis dieselben das Nest verlassen haben. Dann fliegt es pfeilschnell hinzu, wirft einige Eier aus demselben und legt sein Ei hinein. Ist das Nest in einem Baumloch, so kriecht es mit großer Mühe hinein und wieder heraus. Manchmal kann es gar nicht in das Nest kommen; dann legt es das Ei ins Gras, faßt es mit dem Schnabel und trägt es so hinein. — Ist das Ei gut untergebracht, so macht sich die Mutter davon und kümmert sich nicht weiter um das Gedeihen ihres Kindes. Die Ernährung müssen die Pflegeeltern übernehmen, und diese thun es meist mit rührender Treue, obwohl die jungen Kuckucke in dem Nest viel Unruhe machen und den eigentlichen Nestkindern fast alle Nahrung wegfressen. Nicht selten drängen sie, da sie stärker sind, dieselben sogar aus dem Nest. Das alles aber läßt sich die Stiefmutter gefallen und plagt sich fast zu Tode, den Eindringlingen Futter herbeizuschaffen.

Aber warum baut sich der Kuckuck nicht selber sein Nest? — Dies wird daraus erklärlich, daß das Weibchen seine Eier nur in längerer Zeit legt, in sechs bis sieben Wochen nur vier bis fünf Stück. Wollte es diese selbst ausbrüten, so würde es damit und mit der ersten Ernährung der jungen Vögel ein ganzes Vierteljahr zu thun haben. Die ersten Eier würden oft vielleicht schon faul sein, wenn das letzte eben gelegt ist. Deshalb späht die Kuckucksmutter so eifrig nach den Nestern anderer Vögel, um diesen die Eier zum Ausbrüten zu übergeben. Und dies Suchen ist keine kleine Sorge für sie, da sie ihres langen Schwanzes wegen nicht gut durch die Gebüsche kriechen kann.

I. Vor der Betrachtung des Lesestücks wird zunächst unter Benutzung der erforderlichen Veranschaulichungsmittel der Kuckuck in seinen wesentlichen Eigentümlichkeiten betrachtet. Dabei werden die in der Darstellung des Buches angegebenen Merkmale benutzt und durch das, was sich außer diesen an dem Veranschaulichungsmittel erkennen läßt, ergänzt. Zugleich bietet sich Gelegenheit zur Erklärung einiger Kunstausdrücke, z. B. des Wortes „Kletterfüße". Die Betrachtung schließt ab mit der von den Schülern zu gebenden zusammenhängenden Beschreibung des Gegenstandes der Darstellung. Bei dieser Übung im Sprechen werden die Schüler durch Zeigen der Merkmale an dem Veranschaulichungsmittel in der Anordnung der auszusprechenden Gedanken geleitet.

Dann tritt der Inhalt der Darstellung, die das Buch enthält, in Benutzung. An derselben werden folgende Abschnitte bemerkbar und verständlich gemacht:

1. Die Einleitung. In derselben wird der Kuckuck als Frühlingsbote dargestellt. Der Inhalt ist leicht verständlich, kann aber zur Erweiterung der Anschauungen durch das den Kindern aus der Gesangstunde bekannte Gedicht:

Kuckuck, Kuckuck ruft aus dem Wald:
„Lasset uns singen,
tanzen und springen;
Frühling, Frühling wird es nun bald!"

belebt werden.

2. Die Beschreibung des Kuckucks. Ist die Vorbesprechung zweckmäßig ausgeführt, so ist für diesen Abschnitt eine weitere Erklärungsarbeit nicht erforderlich.

3. Die Lebensweise des Kuckucks. Es wird mitgeteilt:
   a. wie der Kuckuck sich ernährt;
   b. wie die Kuckucke mit einander leben.

4. Eine besondere Eigentümlichkeit des Kuckucks (in der Darstellung mit dem Ausdruck „Unart" bezeichnet):
   a. er legt seine Eier in die Nester anderer Vögel (das Aufsuchen solcher Nester — das Unterbringen der Eier in denselben — das Verlassen der Eier);
   b. dem Verhalten des Kuckucks gegenüber wird das Verhalten der Vögel beschrieben, in deren Nest derselbe seine Eier legt.

5. Die Erklärung der in dem vorhergehenden Abschnitt beschriebenen Eigentümlichkeit des Kuckucks.

II. 1. Wann erscheint der Kuckuck bei uns?
2. Wie ist der Kuckuck beschaffen?
3. Wovon und wie lebt der Kuckuck?
4. Welche besondere Eigentümlichkeit ist von dem Kuckuck mitgeteilt?
5. Wie zeigt sich der Kuckuck gegen die Wohlthaten, die ihm andere Vögel erweisen?

6. Was behauptet man deshalb von einem Menschen, wenn man von ihm sagt: „Er giebt des Kuckucks Dank und Lohn“?

III. 1. Mündliche Wiederdarstellung der Hauptgedanken der einzelnen Teile.

2. Aufschreiben von kurzen Sätzen, in denen im Anschluß an die aus der unterrichtlichen Behandlung des 2. Abschnitts gewonnenen Resultatsätze die Merkmale des Kuckucks ausgesagt werden.

---

3. Die beiden Fensterlein.

(Ein Rätsel von Castelli.)

(Das Rätsel ist seiner Form wegen in der Abteilung B: „Stoffe in gebundener Rede“ aufgeführt.)

II. Die Erzählung und das Märchen.

Eine Erzählung ist die sprachliche Darstellung einer Begebenheit, die entweder wirklich geschehen oder die als geschehen gedacht ist. Diese Begebenheit wird gewöhnlich als eine solche dargestellt, die in der Vergangenheit stattgefunden hat; deshalb tritt in der Erzählung das Zeitwort meist im Imperfektum auf. Nur wenn die Darstellung sich in größerer Lebendigkeit bewegt, nimmt das Zeitwort die Form des Präsens an.

Die vorher bezeichnete Wesenseigentümlichkeit der Erzählung bedingt die an dieselbe zu erhebenden Anforderungen. Teilt die Erzählung etwas wirklich Geschehenes mit, so muß sie mit den Thatsachen, die sie darstellt, übereinstimmen; eine erdichtete Erzählung darf nichts enthalten, was der „inneren Wahrheit“ widerspricht. Es dürfen also nicht Einzelheiten erzählt werden, welche an und für sich unwahrscheinlich sind, oder deren Zusammenhang der Wahrscheinlichkeit entbehrt. — Da durch die Erzählung dem Hörer oder dem Leser eine Begebenheit oder eine Reihe von Begebenheiten so vorgeführt werden soll, daß in ihm ein genaues Bild derselben entsteht, so ist weiter notwendig, daß bei der Erzählung nichts Wesentliches ausgelassen wird, daß ferner der Zusammenhang der einzelnen Ereignisse richtig dargestellt wird, und daß endlich das Ganze eine Anordnung erhält, welche die wichtigsten Thatsachen deutlich vor den Nebenumständen hervortreten läßt. — Wird der ersten dieser Anforderungen nicht genügt, so bleibt die Erzählung ganz oder zum Teil unverständlich. Wird der zweiten Anforderung nicht genügt, so entsteht eine ungenaue Auffassung. Wird der dritten Anforderung nicht genügt, so bleibt der Eindruck der Erzählung undeutlich.

Für die Einführung in das Verständnis einer Erzählung ist es von Wichtigkeit, daß die Hauptgedanken des Ganzen von den Schülern

genau aufgefaßt werden. — Bei der Anleitung zur Wiederdarstellung einer Erzählung kommt es besonders darauf an, daß die Schüler die einzelnen Glieder derselben und ihr Verhältnis zu einander gehörig erfassen. Es müssen deshalb die Gedanken, welche den Gang der Erzählung bestimmen, deutlich bezeichnet und fest eingeprägt werden. Die auf diese Weise entstehenden Abschnitte werden den Schülern durch Fragen oder Aufgaben bemerkbar gemacht, welche den Gedankeninhalt der einzelnen Abschnitte umfassen.

Neben den bisher an die unterrichtliche Behandlung erzählender Lesestücke erhobenen Anforderungen, die sich aus der Natur des Stoffes nach seinen allgemeinen Wesenseigentümlichkeiten ergeben, erwachsen noch besondere Anforderungen aus den speciellen Eigentümlichkeiten, welche die Erzählungen an sich tragen. Dieselben können der Art sein, daß sie in streng objektiver Weise den Verlauf einer bedeutungsvollen Begebenheit zur Anschauung bringen und den Leser in die Lage versetzen, diesen Verlauf wahrzunehmen und in seiner Entwickelung aufzufassen. So ist es bei den Erzählungen historischen Charakters der Fall. Sie können ferner der Art sein, daß sie das Interesse nicht bloß auf den Verlauf von Begebenheiten richten, sondern daß sie in diesem Verlauf — bald mit geringerer, bald mit größerer Absichtlichkeit — besondere Eigentümlichkeiten einer oder mehrerer in der Erzählung auftretenden Personen zur Anschauung bringen und den Leser in die Lage versetzen, die in dem Verlauf der Thatsachen hervortretende Charaktereigentümlichkeit der Persönlichkeiten sich zu vergegenwärtigen. Sie können endlich der Art sein, daß sie — in stärker hervortretender lehrhafter Tendenz — auf dem Grunde erzählter Thatsachen eine allgemeine Wahrheit verdeutlichen oder in ihrer Berechtigung nachweisen. Nicht selten richten solche Erzählungen den Blick des Lesers schon durch die Überschrift auf diese Wahrheit und veranlassen damit auch den Lehrer, unter dem Hinweis auf die erzählten Thatsachen diesen Gedanken in seiner Berechtigung zur Erkenntnis zu bringen.

Ein weiterer Unterschied geht aus der Darstellungsform hervor. Dieselbe bewegt sich entweder in der von ungeübten Lesern am leichtesten auffaßbaren streng erzählenden Form, oder es tritt im Verlauf der Erzählung das Zwiegespräch auf. Diese letzte Form veranlaßt, daß der Leser auch in die Wahrnehmung der Gedankenwendungen eintritt, die in der Gesprächsform sich geltend machen, und daß er neben dem Entwicklungsgang der Thatsachen die im Worte sich kund gebenden Charaktereigentümlichkeiten der Personen auffaßt.

---

1. Der Herr ist König.

Ein Fürst ritt einst über Land. Er saß stattlich zu Pferde mit Schwert und Panzer, und hinter ihm waren seine Begleiter. — Plötzlich zog ein Gewitter herauf, und als die Reiter an einen Wald kamen, schlug in der Nähe des Fürsten

der Blitz in eine Eiche und zerschmetterte sie. Das Roß stürzte, und der Fürst fiel zu Boden.

Erschrocken sprengten die Begleiter heran und sprachen: „Ihr seid doch nicht beschädigt, gnädiger Herr?" — Der fromme Fürst aber deutete mit der Hand gen Himmel und sagte: „Was nennt ihr mich gnädigster Herr? Der im Wetter donnert, ist der Herr, und er ist mir gnädig gewesen."

I. Wie heißt die Überschrift der Erzählung? — Wer ist mit dem Worte „Herr" gemeint? — Was wird von Gott dem Herrn gesagt? — Was ist damit von Gott behauptet, wenn es heißt: er ist König? — Daß Gott der Höchste, der Mächtigste ist, bekennt schon ein König im alten Testament, wenn er sagt: „Du bist allein Gott unter allen Königreichen auf Erden; du hast Himmel und Erde gemacht" (2. Kön. 19, 15). Oft genug aber vergessen das die Menschen.

Von wem ist in der Erzählung zuerst die Rede? — Was wird von dem Fürsten erzählt? — Beschreibt ihn mit den Worten der Erzählung! — (a. er saß stattlich zu Pferde mit Schwert und Panzer; b. hinter ihm waren seine Begleiter). So ziehen nur vornehme und mächtige Herren einher. Was konnte da auch der Fürst von sich meinen? Doch auch Fürsten sind vor Gott nur schwache Menschen. Das sollte auch der erfahren, von dem unsere Erzählung handelt. Was geschah, als der Fürst über Land ritt? — Und was ereignete sich, als die Reiter an einen Wald kamen? — Der Fürst war also in großer Gefahr.

Was thaten die Begleiter, als sie ihren Herrn in Gefahr sahen? — Wie nannten sie ihn? — Der Fürst hatte aber eben erfahren, **daß er einen größeren Herrn über sich im Himmel habe,** den nämlich, von dem geschrieben stehet: „Er allein ist der Herr und giebt seine Ehre keinem anderen." Was sagte er deshalb zu seinen Dienern, indem er mit der Hand gen Himmel deutete? — Von wem sagt hier der Fürst, daß er der Herr sei? — Was sagt der Fürst aber noch von Gott? — Das ist dasselbe, was Psalm 71, 20 geschrieben steht: „Du lässest mich erfahren viele und große Angst und machst mich wieder lebendig." — Zusammenfassung der beiden Gedanken, die der Fürst aussprach.

II. 1. Was wird in der Überschrift der Erzählung von Gott dem Herrn gesagt?
2. Wer mußte das auch bekennen?
3. Bei welcher Gelegenheit mußte der Fürst bekennen?
4. Was konnte der Fürst von Gott dem Herrn noch bekennen?

III. 1. Mündliche Darstellung der Erzählung in folgenden drei Abschnitten:
a. Wie zog der Fürst aus?
b. Wodurch kam er in Gefahr?
c. Was sagte er nach der überstandenen Gefahr?

2. Schreibt die Worte ab, welche erzählen, wie der Fürst über Land zog!
3. Schreibt die Worte ab, welche die Begleiter sprachen, als sie den Fürsten in Gefahr sahen!
4. Schreibt die Worte ab, welche die Antwort des Fürsten enthalten!
5. Lesen des Geschriebenen in Verbindung mit mündlicher Angabe der Aufgaben.

---

2. Du sollst deine Eltern lieb und wert haben.

(Von Möller.)

Ein armer Zimmermann hatte viele Kinder und konnte in teurer Zeit die Seinigen nur kümmerlich ernähren. Außerdem beherbergte und verpflegte er noch seinen alten, gliederlahmen Vater, den er zu sich genommen hatte in sein Haus, wie einst Joseph seinen Vater im Lande Gosen.

Eines Tages ging unser Zimmermann von der Arbeit heim und kaufte unterwegs etwas Semmelbrot. „Das ist für meinen alten Vater", sagte er zu seinem Begleiter, der ein Maurer war; „er kann das harte und schwarze Brot nicht mehr vertragen." — Darauf sagte der Maurer: „Mein Gott, du hast eine schwere Last mit dem alten Mann. Wie froh wirst du einmal sein und deine Frau dazu, wenn ihn Gott zu sich genommen hat! Dann kannst du des Alten Stube vermieten und das Geld für das Essen sparen. Wie es dir jetzt geht, kannst du auf keinen grünen Zweig kommen."

„Lieber Freund", entgegnete der Zimmermann, „rede nicht so. Ich sage dir, es lebt noch ein Bruder von mir; der hat sich schon oft erboten, den alten Vater zu sich zu nehmen. Aber wir lassen ihn nicht, es sei denn, daß Gott ihn rüfe. — Wir beide, ich und meine Frau, sind wie singende Vögel auf grünen Zweigen, wenn wir uns an das Bett des Greises setzen können. Liegt irgend eine Sorge auf unserem Herzen, dann sagen wir sie dem alten Vater, und dieser nimmt sie mit in sein Gebet. Da wissen wir unsere Sorge gut aufgehoben, und deshalb können wir auch in unserer Armut zufrieden und glücklich sein."

Das ist eine Probe davon, was es heißt, die Eltern lieb und wert haben.

I. Die vorstehende Erzählung vereinigt in sich alle drei Formen der erzählenden Darstellungen, die in den einleitenden Bemerkungen erwähnt worden sind. Sie enthält in ihrem ersten Teil erzählende Mitteilungen, welche den Leser mit der Hauptperson und ihren äußeren Verhältnissen bekannt machen; sie bringt in ihrem zweiten Teil in einem Gespräch die Denkweise und Sinnesrichtung dieser Person zur Anschauung; sie spricht endlich in dem Schluß den an den erzählten Vorgängen zur Anschauung gebrachten, in der Überschrift als Forderung des göttlichen Gebotes angegebenen Gedanken aus.

Dieser inneren Gliederung der Erzählung hat die unterrichtliche Behandlung zu folgen.

Durch den Inhalt des ersten Abschnitts hat dieselbe also die Bekanntschaft mit der Hauptperson — dem Zimmermann — in ihren äußeren Verhältnissen zu erwirken. Der Anhalt dazu ist in folgenden Mitteilungen gegeben:

a. der Zimmermann hatte viele Kinder;
b. die Sorge für sie wurde durch die teure Zeit vermehrt;
c. in die zahlreiche Familie hatte er noch seinen erwerbsunfähigen Vater (alt — gliederlahm) aufgenommen.

Der letzte dieser drei Gedanken bildet den Übergang zu dem zweiten Abschnitt.

In diesem ist an dem Verlauf der Erzählung die Denkweise des Zimmermannes zu zeigen. Diese giebt sich zu erkennen

a. in dem, was er für den alten Vater that (Sorge für das nicht bloß, was dieser brauchte, sondern auch für das, was ihn erfreuen konnte);
b. in dem, was er dem Maurer erwiderte, als dieser die durch den alten Vater verursachte Last beklagte (Freude darüber, daß er ihn bei sich hatte).

In dem, was der Zimmermann that, und was er bis dahin zu dem Maurer sagte, bewies er, daß er den Vater **lieb hatte.**

In dem Wort, das der Zimmermann zu dem Maurer sprach, als dieser die Last beklagte, die der alte Vater jenem verursachte, zeigte er, daß er den Vater **wert hielt.** Konnte er in diesem auch keinen Mithelfer im Erwerben sehen, so erkannte er in ihm doch den treuen Helfer in den Sorgen.

Der letzte Abschnitt spricht aus, was das bedeutet, was von dem Verhalten des Zimmermanns in den beiden ersten Abschnitten erzählt ist, und weist dadurch auf die Überschrift zurück.

II. 1. Was ist in dem ersten Abschnitt von dem Zimmermann erzählt?
2. Worin zeigte der Zimmermann, daß er den Vater lieb hatte?
3. Worin zeigte der Zimmermann, daß er den Vater wert hatte (wert hielt)?
4. Welches Gebot erfüllte dadurch der Zimmermann?

III. 1. Lesen und abschnittweises Wiedererzählen.
2. Abschreiben der einzelnen Teile.
3. Aufschreiben von kurzen, zunächst mündlich geübten Sätzen, welche zeigen, daß der Zimmermann seinen Vater lieb und wert hatte.

---

3. Der Sternthaler.*)

(Von Gebr. Grimm.)

Es war einmal ein kleines Mädchen, dem war Vater und Mutter gestorben, und es war so arm, daß es kein Kämmerchen mehr hatte, darin zu wohnen, und kein Bettchen mehr, darin zu schlafen, und endlich gar nichts mehr als die Kleider auf dem Leibe und ein Stückchen Brot in der Hand, das ihm ein mitleidig Herz geschenkt hatte. Es war aber gut und fromm.

Und weil es so von aller Welt verlassen war, ging es im Vertrauen auf den lieben Gott hinaus ins Feld. Da begegnete ihm ein armer Mann, der sprach: „Ach, gieb mir etwas zu essen, ich bin so hungrig!“ — Es reichte ihm das ganze Stückchen Brot und sagte: „Gott segne dir's!“ — und ging weiter. Da kam ein Kind, das jammerte und sprach: „Es friert mich so an meinem Kopfe; schenke mir etwas, womit ich ihn bedecken kann!“ Da that es seine Mütze ab und gab sie ihm. Und als es noch eine Weile gegangen war, kam wieder ein Kind, das hatte kein Leibchen an und fror; da gab es ihm seins. Und noch weiter, da bat eins um ein Röcklein; das gab es auch von sich hin. Endlich gelangte es in einen Wald, und es war schon dunkel geworden. Da kam noch eins und bat um ein Hemdlein; und das fromme Kind dachte: „Es ist dunkle Nacht, da sieht dich niemand, und du kannst wohl dein Hemd weggeben,“ und zog sein Hemd ab und gab es auch noch hin.

Und wie es so stand und gar nichts mehr hatte, fielen auf einmal die Sterne vom Himmel und waren lauter harte, blanke Thaler; und statt des verschenkten Hemdleins hatte es ein neues an, das war vom allerfeinsten Linnen. Da sammelte es sich die Thaler hinein und war reich für sein Lebtag.

Die unterrichtliche Behandlung des vorstehenden Märchens ist mit den einfachsten Mitteln zu bewirken. Außer dem Vorlesen oder dem Vorerzählen von seiten des Lehrers ist nur noch ein Hinweis auf die Gliederung desselben erforderlich. Dieselbe stellt sich in drei Teilen dar.

Der erste Teil enthält Mitteilungen über die Hauptperson der Dichtung, ein kleines Mädchen:

a. demselben war Vater und Mutter gestorben,

b. es war arm,

c. es war gut und fromm.

Der zweite Teil stellt das Verhalten des Mädchens gegen andere Personen dar:

a. es schenkt einem armen Manne sein letztes Stückchen Brot;

b. an vier andere arme Kinder verschenkt es auf deren Bitte seine Kleidungsstücke.

Der dritte Teil erzählt von dem Segen, der dem Mädchen für seine Wohlthätigkeit zu teil wurde. — „Einen fröhlichen Geber hat Gott lieb.“

---

*) Über die pädagogische Bedeutung des Märchens vergl. Richter, „Beiträge zur Formenlehre der Poesie“, Seite 122—125.

Zum Schluß erfolgt die Wiedererzählung des Märchens, und zwar zunächst nach den drei Teilen, dann als Ganzes (a. Was ist von dem kleinen Mädchen erzählt? — b. Was that das arme und fromme Mädchen an anderen Armen? — c. Wie wurde das Mädchen belohnt?) —

4. Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt.

(Von Rückert.)

(Das Märchen ist seiner Form wegen in der Abteilung B: „Stoffe in gebundener Rede" aufgeführt.)

III. Die Fabel.*)

Bei der unterrichtlichen Behandlung der Fabel kommt es darauf an, daß der Schüler den in ihr dargestellten allgemeinen Gedanken erkennen lernt und sich zum Eigentum macht. Wenn sich für diese Zwecke auch nicht eine unter allen Umständen innezuhaltende Betrachtungsweise festsetzen läßt, weil es ja in jedem einzelnen Falle auf die besondere Eigentümlichkeit der Fabel sowie auf die Befähigung der Schüler ankommt, so können doch diejenigen Gesichtspunkte bezeichnet werden, welche vorzüglich Beachtung verdienen. Das sind folgende:

1. Zunächst ist es nötig, daß die Züge, in welchen der allgemeine Gedanke („die Lehre") zur Darstellung gekommen ist, aus dem zur Ausschmückung dienenden Beiwerk hervorgehoben werden. So gewinnt das Fabelbild an Übersichtlichkeit, denn der Hauptgedanke ist nun gleichsam in einen engeren Rahmen zusammengedrängt. — Wer ein gemaltes Bild verstehen will, der muß zunächst die Hauptzüge von dem Nebenwerk ausscheiden und ihr Verständnis sich erwerben. Ist dies erreicht, dann erst findet das Nebensächliche die richtige Stellung zum Hauptsächlichen. Dieses wird nun in seiner Wirksamkeit durch jenes nicht beeinträchtigt, sondern gefördert. Ähnliche Rücksichten müssen von dem beobachtet werden, der sich das Verständnis einer Fabel erwerben will.

2. Sind diejenigen Züge zusammengefaßt, in denen der Hauptgedanke seine Ausprägung gefunden hat, so ist den Schülern zu zeigen, daß das, was im Fabelbilde von unvernünftigen oder von leblosen Geschöpfen erzählt wird, ein Abbild von Vorgängen aus dem Menschenleben ist. Hinweisungen auf Fälle aus dem praktischen Leben, aus der Geschichte 2c. sind hier an der rechten Stelle.

*) Vergl. Richter, „Beiträge zur Formenlehre der Poesie", Seite 136—140.

3. Nachdem der einzelne Fall in der Fabel und ihm entsprechende Vorgänge aus dem Menschenleben betrachtet worden sind, muß aus diesen Einzelheiten der allgemeine Satz abgeleitet werden. Als Grundlage für die Gewinnung dieses Satzes können auch passende Erzählungen dienen.

4. Ist der allgemeine Satz, wie man das nicht selten findet, vom Dichter selbst als Zusatz zur Fabel angegeben, so kann die Betrachtung auch von ihm ihren Ausgang nehmen. Es ist dann nicht der allgemeine Satz aus dem Einzelfalle abzuleiten, sondern es ist seine Wahrheit an dem Einzelfalle nachzuweisen.

5. Um die in ihrer Wahrheit und in ihrer Verwendbarkeit für das Leben erkannte Lehre den Schülern behaltbar zu machen, kleidet man dieselbe gern, wenn es nicht schon vom Dichter geschehen ist, in die Form eines Denkspruches, eines Sprichwortes oder einer sprichwörtlichen Redensart. Dieser Satz muß fest eingeprägt werden.

6. Von Wichtigkeit für die unterrichtliche Behandlung der Fabel ist endlich noch die Beachtung des didaktischen Grundsatzes, daß man sich hüten muß, auf jeder Stufe des Unterrichts den ganzen Gehalt des Stoffes den Schülern zugänglich machen zu wollen. Die Auslegung muß stets der Auffassungskraft und dem Erfahrungskreise der Lernenden angepaßt sein. Unter Beachtung dieses Gesichtspunktes wird die Fabel ihren Reiz behalten, infolgedessen die Schüler auf den verschiedensten Entwicklungsstufen immer wieder gern zur Betrachtung derselben zurückkehren, weil sie der gesteigerten Erkenntnisfähigkeit immer neue und feinere Seiten für die Beobachtung darbietet.

7. Auf der Unterstufe wird bei der unterrichtlichen Behandlung der Fabel ebensowenig darauf aufmerksam gemacht, daß die Erzählung erdichtet ist, wie es ersprießlich erscheint, daß aus derselben eine Lehre der Lebensklugheit entwickelt wird. Die diesen Stoff innewohnende Lebensweisheit teilt sich so lange unmittelbar mit, als die Auffassung der erzählten Vorgänge eine kindliche und naive ist.

---

1. Das Vogelnest.

(Von Hey.)

(Die Fabel ist ihrer Form wegen in der Abteilung B: „Stoffe in gebundener Rede“ aufgeführt.)

---

2. Vom Kranich und vom Wolfe.

(Von Luther.)

Als einst ein Wolf ein Schaf zu gierig fraß, blieb ihm ein Knochen im Halse stecken. In seiner Not und Angst erbot er sich, dem großen Lohn zu geben, der ihm helfen würde.

Da kam der Kranich, stieß seinen langen Schnabel dem Wolfe in den Rachen und zog den Knochen heraus. — Als er aber den verheißenen Lohn forderte, sprach der Wolf: „Willst du noch Lohn haben? Danke du Gott, daß du lebendig aus meinem Rachen gekommen bist!"

I. Von welchem Tier ist zuerst erzählt? — Was ist vom Wolfe erzählt? — Was geschah, da er zu gierig fraß? — Was konnte nun leicht geschehen, da ihm der Knochen im Halse stecken blieb? — Der Wolf war also in großer Not und Angst. Was versprach er dem, der ihm in dieser Not und Angst helfen würde? — Mit welchen Worten ist das in der Erzählung gesagt? — Wiederholt, was von dem Wolfe erzählt ist.

Von welchem Tier ist nun die Rede? — Was that der Kranich? — Dadurch half also der Kranich dem Wolfe aus seiner Not. Als der Wolf in Not und Angst war, versprach er dem großen Lohn, der ihm helfen würde. Nun hatte der Kranich ihm geholfen. Was war er also dem Kranich schuldig? —

Wir wollen sehen, wie er hielt, was er versprochen hatte. Was sagte er, als der Kranich den verheißenen oder versprochenen Lohn forderte? — Der Wolf hatte dem Lohn versprochen, der ihm helfen würde, und der Kranich hatte ihm geholfen. Durfte er also noch fragen: „Willst du noch Lohn haben?" — Was sprach der Wolf weiter? — Damit wollte er sagen: Sei zufrieden, daß ich dir nicht den Hals abgebissen habe. Mit dem versprochenen Lohn wollte der Wolf für die Hilfe danken. Was that er also nicht, da er den Lohn nicht gab? — Wer nicht dankt, wo er danken muß, der lohnt mit Undank. Womit lohnte also auch der Wolf dem Kranich? —

Wie der Wolf in der Erzählung, so machen es viele Menschen im Leben. Sie sind es, von denen das Sprichwort sagt: **„Undank ist der Welt Lohn."**

II. 1. Was ist vom Wolfe zuerst erzählt?
2. Was versprach er in seiner Not?
3. Wer half dem Wolfe?
4. Was war der Wolf dem Kranich für die Hilfe schuldig?
5. Womit lohnte der Wolf die ihm erwiesene Wohlthat?
6. Welche Menschen gleichen dem Wolfe?

III. 1. Mündliche Wiedererzählung der Fabel, und zwar zunächst abschnittweise, dann als Ganzes.
2. Abschnittweises Abschreiben der Fabel.

---

3. Vom Hunde im Wasser.

(Von Luther.)

Es schwamm ein Hund durch einen Wasserstrom und hatte ein Stück Fleisch im Maule. Da er nun das Bild des Fleisches im Wasser sieht, wähnet er, es sei auch Fleisch, und schnappet gierig darnach. — Da er aber das Maul aufthat, entfiel ihm das Stück Fleisch, und das Wasser führte es weg. — Also verlor er beides, das Fleisch und den Schatten.

I. Lest bis zum ersten Punkt! — Von wem ist hier erzählt? — Was that der Hund? — Was hatte er im Maule, als er durch den Wasserstrom schwamm? — Wiederholt, was vom Hunde erzählt ist! — Lest bis zum folgenden Punkt! — Was erblickte der Hund, als er durch den Wasserstrom schwamm? — Wenn ihr in das Wasser seht, so scheint es euch, als ob im Wasser ein Bild von euch wäre. Was sah der Hund auch im Wasser! — Was wähnte oder meinte er, als er das Bild des Fleisches im Wasser erblickte? — Was that er deshalb, weil er das Bild des Fleisches für wirkliches Fleisch hielt? — Und weshalb schnappte er nach dem Bild des Fleisches? — Wiederholt, was der Hund that, als er das Bild von dem Fleische, das er im Maule hatte, im Wasser sah! — Was mußte der Hund aufmachen, wenn er nach dem Bild des Fleisches schnappte? — Was geschah aber, als er das Maul aufthat? — Und was geschah weiter mit dem Fleisch, das ihm entfallen war? — Als das Fleisch vom Wasser weggeführt war, war auch das Bild desselben im Wasser weg. Was hatte er also nun verloren? — Er verlor also das, was er hatte, weil er etwas haben wollte, das er nicht bekommen konnte. So schadet der Habgierige und Unbescheidene gar oft sich selbst.

II. Die zusammenzufassenden Gedanken sind schon sub I angegeben.

III. 1. Erzählt, wie der Hund mehr verlangte oder begehrte als das, was er hatte!
2. Erzählt, wie der Hund dabei alles verlor!
3. Erzählt die ganze Fabel!
4. Abschreiben der einzelnen Teile der Fabel.

---

4. Von dem Frosche und der Maus.

(Von Luther.)

Eine Maus wäre gern über ein Wasser gewesen und konnte nicht; sie bat deshalb einen Frosch um Rat und Hilfe. Der Frosch war ein Schalk und sprach zur Maus: „Binde deinen Fuß an meinen Fuß, so will ich schwimmen und dich hinüberziehen.“

Da sie aber aufs Wasser kamen, tauchte der Frosch unter und wollte die Maus ertränken. Indem aber die Maus sich wehret, fliegt eine Weihe daher und erhaschet die Maus, zieht den Frosch auch mit heraus und frißt sie beide.

I. Es kommt bei der Erklärung dieser Fabel besonders darauf an, daß erkannt wird, was der Frosch that, als eine Maus ihn um Rat und Hilfe bat. Der Frosch zeigte sich bereit, der Maus zu helfen. „Binde deinen Fuß an meinen Fuß, so will ich schwimmen und dich hinüberziehen.“ Er sagte dies aber nicht, um der Maus wirklich zu helfen. „Der Frosch war ein Schalk.“ Mit diesem Worte bezeichnet man einen Menschen, der im Ernst oder im Scherz andere täuscht, um nicht merken zu lassen, was er denkt oder will. Der Frosch wollte die Maus töten; er wollte das aber nicht merken lassen. Deshalb erbot er sich dazu, der Maus zu helfen, um sie dadurch über das, was er wollte, zu täuschen. Die Maus läßt sich auch täuschen.

Bald jedoch giebt der Frosch zu erkennen, was er wollte. „Da sie aufs Wasser kamen, tauchte der Frosch unter und wollte die Maus ertränken.“ Doch der Frosch erreichte nicht, was er wollte. „Indem aber die Maus sich wehret, fliegt eine Weihe daher und erhascht die Maus, zieht den Frosch auch mit heraus und frißt sie beide.“

Zusammenfassung Der Frosch versprach der Maus Hilfe, half ihr aber nicht, sondern suchte sie zu verderben. Er wollte und that also nicht, was er versprochen hatte: er war untreu. Die von ihm gegen die Maus bewiesene Falschheit brachte ihm aber selbst Schaden. Deshalb sagt ein Sprichwort:

„Wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.“

II. 1. Wer war nach dieser Erzählung untreu?
2. Worin zeigt der Frosch, daß er untreu war?
3. Welchen Lohn bekam der Frosch dafür, daß er untreu war?
4. Welches Sprichwort soll bei dieser Erzählung gemerkt werden?

III. 1. Mündliche Wiedererzählung der Fabel.
2. Abschnittweises Abschreiben der Fabel.

IV. Das Sprichwort und der Denkspruch.*)

Sprichwörter sind kurze, sinnreiche Sprüche, welche im Munde des Volkes leben. Dieselben enthalten einen Schatz von Wahrheiten, die aus der Beobachtung und Beurteilung von Vorgängen und Zuständen im Leben gewonnen worden sind. Einer sahe, hörte, urteilte und sprach. Ein anderer sahe und hörte dasselbe; er kam bei seiner Beobachtung zu einem ähnlichen Urteil und sprach dasselbe aus. Noch andere stimmten ihm bei. So wurde nach und nach der Erfahrungssatz, das Urteil, „ein Wort in aller Leute Mund.“ Wie in dem echten Volksliede nicht bloß die Empfindung des Individuums, sondern die einer Gesamtheit ver-

*) Über die Kunstformen des Denkspruches vergl. Richter, „Beiträge zur Formenlehre der Poesie“ Seite 174—179.

nommen wird, so stellt sich auch in dem echten Sprichwort nicht die Erfahrungsweisheit eines einzelnen, sondern die einer Gesamtheit dar. In vielen Fällen wurde das Ergebnis der Beobachtung, das ausgesprochene Urteil, in der einen Form festgehalten, in die es sich bei seiner Entstehung gekleidet hatte; oft auch wurden Erfahrungssätze in verschiedenen Ausdrucksformen bewahrt.

Gelegenheit zu solchen Beobachtungen und Erfahrungen bieten alle Lebensverhältnisse. Darum wird jeder Stand, jede Klugheit und jede Einfalt von den Sprichwörtern ohne Ansehen der Person beurteilt. Sie preisen „Frömmigkeit, Weisheit, Barmherzigkeit, Sanftmut, Bedächtigkeit, Fleiß, Freundschaft, Hauszucht; sie tadeln aber auch die Gottlosen, Narren, Schwätzer, Faulen, Zornigen; sie würdigen Armut und Reichtum; sie erinnern an die Eitelkeit alles Irdischen, an den Wechsel des Glückes und an den Tod.“ — Darum sind Sprichwörter auch wie Freunde, die ernst und milde, mahnend und strafend, ermunternd und tröstend uns im Leben zur Seite stehen.

„Sprichwort — wahr' Wort,“ und: „Kein Sprichwort lügt, sein Schein nur trügt,“ so urteilt das Sprichwort selbst über sich. Will man dies recht verstehen, so muß man bedenken, daß die Sprichwörter nicht bloß „Sittenlehrer,“ sondern auch „Sittenmaler“ sind, und daß man sie nicht nur als „Sittenregel,“ sondern auch als „Sittenbild“ zu betrachten hat. So sind z. B. die Sprichwörter: „Trau; schau, wem!“ — „Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben“ — „Bete und arbeite!“ Sittenregeln, welche unser Verhalten bestimmen wollen. Dagegen sind die folgenden: „Mit den Wölfen muß man heulen“ — „Einmal ist keinmal“ Sittenbilder, die der Welt Sinn und Art darstellen.

Da das Sprichwort besonders in demjenigen Teile der Nation lebt, in welchem sich, mehr als in höheren Lebenskreisen, deren Eigentümlichkeit am deutlichsten und natürlichsten darstellt, so kennzeichnet es die ganze Nation in ihrer Anschauungsweise; deshalb ist es aber auch so derb und ohne Scheu.

Die meisten Sprichwörter sind als ein Erbteil aus der Vergangenheit uns überliefert worden. Schon die Bibel hat einen reichen Schatz derselben. In dem Buche von Schulze: „die biblischen Sprichwörter der deutschen Sprache“ sind ihrer 296 aufgeführt. Von diesen kommen 179 auf das alte, 117 auf das neue Testament. Wie sehr unsere Vorfahren die Bedeutung der Sprichwörter zu würdigen wußten, zeigt schon der von Luther ausgesprochene Wunsch, daß jemand sie möchte „ordentlich in ein Buch fassen“. Und von Johann Agricola (geb. zu Eisleben 1492, gest. zu Berlin 1566) und Sebastian Frank (geb. 1500 in Donauwörth, gest. 1545 zu Basel) bis auf Sailer, Zarnack und Wander hat es nicht an fleißigen Sammlern gefehlt. In neuerer Zeit haben Hebel, Klaus Harms, O. von Horn, Steiger, Härlin, Straub u. a. durch Auslegung von Sprichwörtern für die Wertschätzung und Verbreitung derselben fruchtreiche Arbeiten geliefert. Hoffentlich wird nach

und nach manches Körnlein von dem alten Golde in die Gedanken-Münzstätte des gegenwärtigen und des nachfolgenden Geschlechts übergehen, und die „Weisheit auf der Gasse“ wird eine Stätte auch im Hause finden und für jung und alt Beitrag geben zur Förderung der Erkenntnis und zur Schärfung des sittlichen Urteils.

Aus dem, was über Wesen und Art der Sprichwörter gesagt ist, giebt sich schon zu erkennen, welche Bedeutung dieselben für die Schule haben. Sind in ihnen die Schätze der Lebensweisheit enthalten, von denen vorhin geredet worden ist, so wäre es mehr als Thorheit, wenn man sie nicht als Erbgut von den Alten auf die Jugend, von der Vergangenheit auf die Gegenwart wollte gelangen lassen. Unsere Jugend muß oft vieles lernen, was nur Wert für die Schulstube hat. Man sollte deshalb im Schulunterricht das ja nicht verachten, was sich als wertvoll für das Leben darstellt. Die Sprichwörter sind, wie Harms sagt, nicht dazu gesammelt, daß sie in Büchern stehen, sondern daß sie in der Welt umhergehen, die Köpfe zurecht setzen und die Herzen regieren, damit unter den Menschen Frömmigkeit und Gerechtigkeit sich begegnen, Freude und Friede sich küssen und häusliche Tugenden zu beiden Seiten als Zuschauerinnen stehen und nachfolgen.

Der Sprichwortschatz eines Volkes läßt wie in einem Spiegel die Eigentümlichkeit seiner Lebensanschauungen erkennen. Je mehr sittlicher Ernst in dem Volke vorhanden ist, um so ernster sind die sittlichen Urteile, welche in den Sprichwörtern dargelegt werden. Je fremder diese oder jene Art des Lebens ihm selbst ist, um so schärfer wird dieselbe in den Sprichwörtern von ihm kritisiert; je mehr sie seinem eigenen Leben entspricht, um so mehr wird sie anerkannt. An den Sprichwörtern kann demnach auch die Jugend die Richtung im Leben ihres Volkes verstehen lernen. Wer die Jugend mit dem Reichtum der Sprichwörter bekannt macht, der lehrt sie dadurch nicht nur ihr Volk hochschätzen und lieb gewinnen, sondern hält ihr auch ein lehrreiches Bild von dem geistigen Leben des Volkes zur Betrachtung vor, damit sie einst selbst im Leben scharf beobachten und richtig beurteilen möge. Und diese Art, die Jugend zur Beobachtung und Beurteilung der praktischen Lebensverhältnisse anzuleiten, ist deshalb so zweckmäßig, weil das Bemühen nicht darauf ausgeht, zu voreiligem und frühreifem eigenen Urteilen die Schüler anzureizen, sondern weil dieselben bei der Betrachtung der Sprichwörter nur zu einem Nachdenken an dem aufgefordert werden, was der reifere Verstand, das klarere sittliche Urteil bereits bestätigt gefunden hat.

Gegenüber diesem Werte der Sprichwörter muß es beklagt werden, daß man diese echten Volksschätze oft um ein Linsengericht fremder Weisheit schmählich verschachert hat. Wie übel steht es doch unserer Jugend an, wenn sie ihre Rede mit unverstandenen, oft bis zur Sinnlosigkeit verstümmelten Phrasen aus Dichterworten zu schmücken versucht, die ihrem Verständnis zu fern liegen. Wie kleidsam erscheint es dagegen für schlichte, einfache Rede, wenn dieselbe hier und da gute Sprichwörter in sich aufgenommen hat!

Außer dieser allgemeinen Bedeutung bekommen die Sprichwörter noch dadurch einen Wert für die Schule, daß sie das Bemühen um anderweitige unterrichtliche Zwecke unterstützen. Man vernimmt so oft die Klage über den Mangel an geeignetem Stoff zu Aufsatzübungen. Namentlich wird dieser Mangel empfindlich, wenn es sich darum handelt, den Schülern zur Darlegung von Gedanken aus dem Gebiete des sittlichen Lebens anzuhalten. Da liegt die Gefahr sehr nahe, daß in den Anforderungen über die Grenzen der Leistungsfähigkeit hinausgegangen wird, daß dem Schüler Aufgaben gestellt werden, mit denen er sich nur durch Redensarten abfinden kann. Die Sprichwörter dagegen bieten für solche Übungen einen Schatz sehr geeigneten Materials dar. Wie sie selbst der kurze Ausdruck für das sind, was sich an einer Reihe von Einzelfällen bewahrheitet hat, so geben sie dem Schüler Veranlassung, aus dem Kreise seiner Erfahrungen solche Fälle darzustellen. Andere erinnern an geschichtliche Vorgänge, deren Mitteilung ihm zugemutet werden kann. Noch andere stehen in einem wirklichen oder scheinbaren Widerspruch zu einander; an sie kann sich die Aufgabe anschließen, den Widerspruch nachzuweisen oder den bloßen Schein desselben aufzudecken. Wenn mehrere Sprichwörter dieselbe Hauptwahrheit unter mancherlei Modifikationen darstellen, so liegt die Aufgabe nahe, den Schüler zu einer Vergleichung derselben aufzufordern.

Ein zweites Unterrichtsgebiet, auf welchem sich die Sprichwörter als nutzbar erweisen, ist derjenige Zweig des Sprachunterrichts, durch dessen Betrieb die Schüler in das Verständnis der Sprachformen eingeführt werden sollen. Solches Verständnis wird gewonnen durch Anschauung mustergültiger Rede und durch Nachweisung der darin waltenden Gesetzmäßigkeit. Aus diesem Grunde hat man die Benutzung der Lesestoffe beim Sprachunterricht empfohlen. Da jedoch die in einem Lesestück zur Anwendung kommenden Sprachformen vom Inhalte desselben abhängig sind, so müssen sie innerhalb der Darstellung in dem bunten Wechsel auftreten, den der Inhalt erheischt. Dadurch entstehen Schwierigkeiten in der Benutzung der Lesestücke für den erwähnten Zweck. Jede Erkenntnis eines Gesetzes, also auch die eines Sprachgesetzes, kommt zu stande durch Betrachtung einer Reihe von Einzelfällen, in denen dasselbe Gesetz sich geltend macht. Solche Zusammenstellungen gleichartiger Spracherscheinungen werden sich leicht durch Benutzung von Sprichwörtern bewerkstelligen lassen.*) — So müssen die Sprichwörter also aus mehr als einem Grunde zu denjenigen Schätzen gerechnet werden, welche dem Sprachunterricht in der Schule reichliche Unterstützung und Förderung gewähren können.

Das bei der Erklärung der Sprichwörter innezuhaltende Verfahren ist in der Eigentümlichkeit derselben vorgeschrieben. Das Verständnis des Sprichwortes hat seine Grundlage in dem Verständnis des Wortausdrucks; das Unterrichtsverfahren hat deshalb zunächst dasselbe

*) Vergl. § 55 der „theoretischen Erörterungen."

herbeizuführen. Dazu gehört namentlich, daß der im Sprichwort häufig auftretende bildliche Ausdruck seine Erklärung findet. Zur Herbeiführung des Wortverständnisses ist, namentlich wenn der Gedanke in einer komplizierten Form auftritt, auch die Anwendung der Zergliederung wirkungsreich und notwendig. Mit diesen Maßnahmen wird aber, wie in § 22, 2 der „theoretischen Erörterungen" nachgewiesen worden ist, noch nicht alles erreicht, was für das Verständnis erforderlich ist. Es sind deshalb ferner noch die in der angezogenen Stelle bezeichneten Mittel in Anwendung zu bringen. Nach dem besonderen Wesen der Sprichwörter gestaltet sich das in den angeführten Hinweisungen bezeichnete Unterrichtsverfahren, das nach der vollzogenen Worterklärung noch in Anwendung zu bringen ist, folgendermaßen: Da die Sprichwörter ein Ausdruck von Urteilen, Meinungen und Erfahrungen sind, die sich aus der Beobachtung von Vorgängen und Zuständen im Leben ergeben, so ist eine Einführung in ihr Verständnis zu bewirken, wenn von der Betrachtung solcher Einzelfälle ausgegangen wird, an denen sich die Wahrheit des im Sprichwort enthaltenen Gedankens zu erkennen giebt. Indem den Schülern solche Einzelfälle zur Betrachtung und Beurteilung vorgehalten werden, oder indem sie an Erfahrung in ihrem eigenen Leben erinnert werden, machen sie unter der Leitung des Lehrers einen ähnlichen Gang von Beobachtungen durch, wie der ist, durch den im Volke das Sprichwort zu stande kam. Oft reicht auch eine passende Erzählung zur Einführung in den Inhalt eines Sprichwortes hin.

Durch die Sprichwörter soll nicht bloß der Erkenntniskreis der Kinder erweitert werden; dieselben sollen auch dazu beitragen, ihr sittliches Urteil zu schärfen und ihren Willen anzuregen. Es liegt in dieser Aufgabe der Sprichwörter ein Antrieb, daß der Lehrer bei der Auswahl von Beispielen auch in die Lebenssphäre der Kinder hineingreift, sowohl bei der Anführung von Fällen, aus denen sich die Bedeutung des Sprichwortes ergiebt, als auch bei der Hinweisung auf Lebenslagen, in denen sich sein Inhalt zu bewähren hat.

Beachtung bei der unterrichtlichen Behandlung der Sprichwörter verdient endlich noch die Art ihrer Einreihung in die Lesebuchstoffe. Diese Weise ist eine zweifache. Sie sind entweder als Einzelerscheinungen mit anderen Lesestücken — namentlich mit Erzählungen — verbunden und dienen in dieser Verbindung zum Ausdruck des Hauptgedankens eines solchen Lesestücks. In diesem Falle ist ihre unterrichtliche Behandlung in dem Zusammenhange notwendig, in welchem sie dargeboten werden. Ihre Wahrheit ist dann an dem Lesestoff, dem sie hinzugefügt sind, nachzuweisen, wie anderseits sie Gelegenheit bieten, den Kerngedanken desselben bei den Schülern zu befestigen.

Die zweite Form der Einreihung der Sprichwörter in die Lesestoffe ist die, daß sie in Gruppen dargeboten werden, und zwar — ihrer kurzen Form wegen — oft schon in den ersten Abschnitten des Lesebuches. Ich kann mich dem Gedanken nicht anschließen, daß sie deshalb auch in dieser Zusammenstellung die ersten Stoffe sein sollten, auf Grund deren die

Schüler in das Lesebuch eingeführt, die also als ein Ganzes im Leseunterricht behandelt werden sollen. Der Grund dafür liegt in dem Inhalt und — nicht selten auch — in der Form der Sprichwörter. Derartige Zusammenstellungen denke ich mir vielmehr für eine solche Benutzung geeignet, daß die einzelnen Sprichwörter derselben mit anderem Unterrichtsstoff, namentlich mit Lesestücken, frei verbunden und in dieser Verbindung unterrichtlich behandelt werden. Sind im Laufe der Zeit die meisten Sprichwörter einer solchen Sammlung auf diese Weise zur Betrachtung gekommen, so kann dann die ganze Sammlung gelesen und nach Möglichkeit den Schülern eingeprägt werden.

---

1. „Aller Anfang ist schwer."

Wenn das Kind anfängt, das Lesen, das Schreiben oder das Rechnen zu lernen, so macht ihm dies zunächst viel Mühe. Ebenso geht es dem Handwerker oder dem Kaufmann, der ein Geschäft beginnt. Auch sie müssen viel Fleiß und Mühe aufwenden, ehe das Geschäft geht. Und so ist es bei allem, was der Mensch unternimmt. Jeder erfährt es in seinem Leben, daß das, was wir mit unserer Arbeit schaffen wollen, zuerst Mühe macht. Was uns Mühe macht, das wird uns schwer; daher die Aussage im Sprichwort.

Manche lassen sich von der Mühe, die der Anfang eines Werkes oder eines Unternehmens macht, von demselben abschrecken. Dann aber kommt es auch zu nichts. Merkst du also, daß der Anfang eines Werkes dir schwer wird, und daß du deshalb von demselben ablassen möchtest, so laß dir von dem Sprichwort sagen: So geht es nicht nur dir, sondern auch anderen. — Noch besser ist es, wenn du dann an das zweite Sprichwort denkst: „Was nicht ist, kann werden." Was das geholfen hat, zeigt folgende von Hebel erzählte Geschichte:

Von zwei armen Brüdern hatte der eine keine Lust und keinen Mut, etwas zu erwerben, weil ihm das Geld nicht zu den Fenstern hereinregnete. Er sagte immer: „Wo nichts ist, kommt nichts hin." Und so war es auch. Er blieb sein lebelang arm, weil es ihm nie der Mühe wert war, mit einem kleinen Ersparnis den Anfang zu machen. — So aber dachte der jüngere Bruder nicht. Der pflegte zu sagen: „Was nicht ist, kann werden." Er hielt das Wenige, das er von seinen Eltern geerbt hatte, zusammen und vermehrte es nach und nach durch eigene Ersparnisse. Anfangs ging es hart und langsam; aber sein Sprichwort gab ihm immer Mut und Hoffnung. Mit der Zeit ging es besser. Er wurde durch Fleiß und Gottes Segen noch ein reicher Mann und ernährte die Kinder des armen Bruders, der immer sagte: „Wo nichts ist, da kommt nichts hin."

---

2. „Übung macht den Meister."

Wenn ein Kind schreiben lernen soll, so muß es wiederholt denselben Buchstaben bilden, bis ihm derselbe gelingt. Ebenso ist es beim Erlernen des Lesens, des Turnens und in allem, was gelernt werden soll: immer muß dasselbe so lange gethan werden, bis die Leistung gut und geläufig

ist. Die wiederholte Verrichtung derselben Thätigkeit nennt man „Übung". Von ihr ist gesagt, daß sie den Meister mache. Einen Meister nennen wir den, der eine ihm obliegende Arbeit gut ausführen kann. Zu dieser Fähigkeit verhilft die Übung. Das Sprichwort: „Übung macht den Meister" bedeutet also: Wiederholte und anhaltende Arbeit an einer Sache hilft dazu, daß wir dieselbe gut ausführen lernen.

Wenn wir also einen Trägen an der Arbeit sehen, der schon müde ist, ehe er recht anfängt, und der gern von der ihm lästigen Arbeit ablassen möchte, so verweisen wir ihn durch das Sprichwort an seine Pflicht und ermahnen ihn, daß er seine Kraft anstrenge, weil nur durch die mit Anstrengung verbundene Übung etwas erreicht wird. Ihm ruft das Sprichwort zu: „Halte an!" (an der Arbeit). Wenn wir aber einen an der Arbeit sehen, der mutlos werden will, weil er nicht den Erfolg seiner Arbeit sieht, so ermuntern wir ihn mit diesem Wort, daß er bedenken lernt, was durch die mit Anstrengung verbundene Übung erreicht wird, und daß er beherzigt, was ein anderes Sprichwort sagt: „Anhalten hilft gewinnen." Für ihn bedeutet das Sprichwort: „Halte aus!" (in der Arbeit).

II. 1. Was will uns das Sprichwort lehren?
2. Was ruft das Sprichwort dem Trägen zu?
3. Wozu ermahnt es den, der in seiner Arbeit mutlos werden will?

---

3. „Man muß das Eisen schmieden, so lange es warm ist."

Das Eisen ist ein hartes Metall; es kann aber durch die Hitze des Feuers so erweicht werden, daß es sich nach Belieben formen läßt. Wer also Eisen schmieden will, der muß dies thun, so lange es warm ist; denn sobald es abgekühlt ist, richten die Schläge des Hammers nichts mehr an ihm aus.

So wichtig es beim Schmieden des Eisens ist, daß man den richtigen Zeitpunkt wählt, ebenso wichtig ist dies bei anderen Verrichtungen. Der Baum läßt sich leicht biegen, so lange er noch jung ist. Willst du also den Baum biegen, so thue es in seiner Jugend. In der Jugend lernt man manches leichter und williger als im Alter. Benutze daher deine Jugendzeit! — Viele Geschäfte können nur zu einer bestimmten Zeit mit Vorteil verrichtet werden. Benutze also die Zeit! Summa: Man muß für die Verrichtung seiner Arbeiten, für die Ausführung seiner Pläne die rechte Zeit wählen; sonst trifft leicht das andere Sprichwort ein: „Was hilft es dem Töffel? — Wenn es Brei regnet, hat er keinen Löffel."

Härlin fügt in seiner Erklärung von Sprichwörtern diesem Sprichwort folgende Anwendung hinzu:

Wenn Gott einen guten Gedanken dir ins Herz giebt, so zögere nicht mit der Ausführung. Jetzt ist die Gelegenheit günstig; jetzt steht es dir

klar vor Augen, was du thun sollst; jetzt hast du gute Freunde, die dir dabei an die Hand gehen, die nur darauf sehen, daß du den Anfang machst. Wer weiß, wie es morgen aussieht? — Doch siehe wohl zu, ob der Gedanke wirklich von Gott dir ins Herz gegeben ist, ob nicht Eitelkeit und Ehrgeiz dir dazu geraten haben. Das menschliche Herz ist betrügerisch und beredet uns manchmal, es seien Gottes Gedanken, was vielmehr Gedanken des Fleisches sind. Bist du aber deiner Sache gewiß, hast du dich geprüft nach Gottes Wort, nach dem klaren Willen seines Gesetzes, so säume nicht, damit du nicht als ein Schalksknecht erfunden werdest, der sein Pfund im Schweißtuch vergraben hat.

II. 1. Was bedeutet das Sprichwort: „Man muß das Eisen schmieden, so lange es warm ist“?
2. Was soll schon ein Kind sich durch dieses Sprichwort sagen lassen?

---

4. „Kommt Zeit, kommt Rat.“

Die Erläuterung dieses Sprichwortes veranlaßt zunächst eine Worterklärung desselben. Es besteht aus zwei Sätzen, deren zweiter etwas behauptet. Die Behauptung sagt, daß Rat kommt. Das Wort Rat bezeichnet alles das, was man nötig hat, wenn man ein Werk ausführen oder unternehmen will, also sowohl äußere Mittel als auch Gedanken und Entschließungen, welche zur Ausführung eines Unternehmens erforderlich sind. Der erste Satz sagt, wann wir die zur Ausführung eines Unternehmens notwendigen Mittel erlangen werden; dann nämlich, wenn die Zeit, in der wir sie brauchen, gekommen ist. Wir sollen sie also mit der Zeit bekommen. Wenn Rat mit der Zeit kommt, so kommt er ohne unser Zuthun, Sorgen und Mühen um denselben. Das Wort: „Kommt Zeit, kommt Rat“ will also sagen: Die Mittel, welche zur Ausführung eines Unternehmens erforderlich sind, werden uns zu teil, wenn wir dieselben nötig haben.

Dies Wort hören wir oft im Leben, bald in richtiger, bald in verkehrter Anwendung. In richtiger Anwendung wird es gebraucht, wenn ein Mensch es als Ausdruck seines Vertrauens auf Gott und zur Abwehr unnützer Sorgen anwendet. Beispiele! — Es wird in unrichtiger Anwendung gebraucht, wenn ein Mensch es zur Entschuldigung falscher Sorglosigkeit und sträflicher Trägheit ausspricht. Beispiele!

II. 1. Was bedeutet das Sprichwort: „Kommt Zeit, kommt Rat“?
2. Was will der, welcher es im richtigen Sinne gebraucht, mit diesem Wort von sich abhalten?
3. Was will der, welcher es im falschen Sinne gebraucht, mit diesem Wort an sich entschuldigen?

---

5. „Es ist nicht alles Gold, was glänzt."

Das Gold ist ein edles, sehr wertvolles Metall, das einen schönen Glanz hat. In dem Glanze sind ihm manche unedle Metalle ähnlich, z. B. Messing, und der Unkundige hält um des Glanzes willen leicht für Gold, was kein Gold ist. Deshalb sagt warnend das Sprichwort: „Es ist nicht alles Gold, was glänzt." — Das Sprichwort hat aber noch eine tiefere Bedeutung. Der Ausdruck „Gold" ist in demselben als Bezeichnung für schätzbare, wertvolle Güter gebraucht, z. B. für Besitztum, für edlen Sinn, für Mut, für Treue, für inneres Glück u. s. w. — Der Ausdruck „Glanz" bedeutet die schöne, schimmernde Außenseite eines Gegenstandes. Das Wort: „Es ist nicht alles Gold, was glänzt" heißt demnach: Es hat nicht alles wahren Wert, was den Schein des Wertvollen hat. Hebel sagt deshalb in der von ihm gegebenen Erklärung dieses Sprichwortes: „Mancher, der nicht an dieses Sprichwort denkt, wird betrogen." Er steigert sogar noch diese Behauptung, indem er spricht: „Oft ist gerade da am wenigsten Gold, wo der Glanz und die Prahlerei am größesten ist." Und er fügt diesem Satz zwei Beispiele hinzu: „Wer viel Lärm macht, hat wenig Mut;" d. h. Wer sich den Schein zu geben sucht, daß er viel Mut habe, hat oft wenig Mut; und: „Wer viel von seinen Thalern redet, hat nicht viel"; d. h. Wer sich den Schein zu geben sucht, daß er reich sei, hat oft wenig Reichtum.

Ähnliche Gedanken drücken folgende Sprichwörter aus:

„Der Schein trügt."
„Außen fix, innen nix."

II. 1. Was bedeutet das Sprichwort: „Es ist nicht alles Gold, was glänzt"?
2. Welchen Leuten gegenüber wenden wir das Sprichwort richtig an?

---

6. Denkspruch.

(Von Luther.)

Glaub' nicht alles, was du hörst;
thu' nicht alles, was du magst;
sag' nicht alles, was du weißt,
brauch' nicht alles, was du hast;
kauf' nicht alles, was du siehst:
so bleibst du wohl zu jeder Frist.

I. Der vorstehende Denkspruch enthält Warnungen, deren wir in unserem Leben gedenken sollen. Angabe der fünf Warnungen! Die vierte und fünfte derselben gehören zusammen, weil sie nur einen Gedanken ausdrücken. Den Warnungen ist ein Satz hinzugefügt, der etwas zusagt oder verheißt. Angabe der Verheißung!

Der erste der ausgesprochenen Gedanken lautet: „Glaub' nicht alles, was du hörst." Er warnt also vor der Leichtgläubigkeit, die entsteht, wenn jemand nicht selbst urteilen mag über das, was er hört. Und daraus erwächst oft großer Schaden. Nachweisung an Beispielen aus dem Leben! In den Sprüchen Salomonis (Kap. 14, 15) wird ein leichtgläubiger Mensch ein „Alberner" genannt, und in Jesus Sirach 19, 4 heißt es: „Wer bald (d. h. unbedacht) glaubet, ist leichtfertig."

Der zweite der ausgesprochenen Gedanken lautet: „Thu' nicht alles, was du magst." Das Wort „mögen" wird sowohl als selbständiges Zeitwort wie als Hilfszeitwort gebraucht (= thun magst). Es bezeichnet deshalb die Neigung, etwas zu thun, während es als selbständiges Zeitwort das Verlangen bezeichnet, nach welchem wir etwas besitzen wollen. Der zweite Gedanke warnt also vor der Eigenwilligkeit oder Selbstwilligkeit, nach der wir stets thun wollen, was uns gefällt, was unser eigener Wille verlangt. Dieser Wille ist aber oft ein verkehrter, unser Thun nach dem eigenen Willen also oft ein unrechtes, dem Willen Gottes widersprechendes (Epheser 2, 3). Solches Thun aber bringt uns Verderben. Nachweisung an Beispielen aus dem Leben!

Der dritte der ausgesprochenen Gedanken lautet: „Sag' nicht alles, was du weißt." Wer alles sagt, was er weiß, der sagt oft mehr, als er sagen soll; der spricht nicht bloß unnütze, sondern sogar verderbliche Worte; er schwatzt. Der dritte Gedanke warnt uns also vor der Schwatzhaftigkeit. In demselben Sinne ermahnt uns der Apostel Paulus: „Lasset kein unnützes Geschwätz aus eurem Munde gehen!" Wer dies Wort nicht beachtet, der wird es oft zu seinem Schaden erfahren an der Zwietracht, die er anrichtet, an dem Mißtrauen, mit dem man ihm begegnet. Nachweisung an Beispielen aus dem Leben!

Der vierte Gedanke lautet: „Brauch' nicht alles, was du hast." Er warnt davor, daß wir alles brauchen oder verbrauchen, was wir haben oder besitzen. Wer das thut, der verschwendet sein Gut, von dem er auch bewahren soll für die Tage des Mangels und der Not. Der Gedanke warnt also vor Unbedachtsamkeit und Leichtsinn in der Verwendung unserer irdischen Güter: vor der Verschwendungssucht und vor dem Mangel an Sparsamkeit. Er spricht also dasselbe aus, was geschrieben steht Spr. Salom. 13, 11: „Reichtum wird wenig, wo man es vergeudet; was man aber zusammenhält, das wird groß." — Er mahnt damit auch zugleich an das, was das Sprichwort uns zuruft: „Spare in der Zeit, so hast du in der Not." Nachweisung der verderblichen Folgen der Verschwendungssucht und der wohlthätigen Folgen der Sparsamkeit an Beispielen!

Der fünfte Gedanke lautet: „Kauf' nicht alles, was du siehst." Er warnt also vor der Neigung, nach welcher wir unser Glück in dem Besitz dessen suchen, was unsere Sinne reizt, nach welcher wir auch die Mittel, welche für notwendige Dinge verwendet werden sollen, auf den Erwerb solcher Dinge verwenden, welche nur die Lüsternheit und die

Genußsucht befriedigen. — Die vierte und die fünfte Warnung lassen sich nach ihrem Inhalt zusammenfassen und in dieser Zusammenfassung auch an Beispielen als giltige und berechtigte nachweisen.

Den Schluß des Denkspruches bildet die demselben angeschlossene Verheißung: „So bleibst du wohl (= glücklich) zu jeder Frist."

II. 1. Welche Warnungen enthält der Denkspruch?
2. Vor welchen Untugenden warnt uns derselbe?
3. Welche Verheißung spricht er für die aus, welche sich durch den Denkspruch warnen lassen?

III. 1. Lesen und Memorieren des Denkspruches.
2. Abschreiben desselben.
3. Umbildung der Imperativform in die umschreibende Form der Bedingungssätze: Wenn wir ꝛc. mit Anschluß der Verheißung.

B. Stoffe in gebundener Rede.

1. Das Vogelnest.

(Von Hey.)

1. „Knabe, ich bitt' dich, so sehr ich kann:
O rühre mein kleines Nest nicht an!
O sieh nicht mit deinen Blicken hin!
Es liegen ja meine Kinder drin;
die werden erschrecken und ängstlich schrei'n,
wenn du schaust mit den großen Augen herein."

2. Wohl sähe der Knabe das Nestchen gern;
doch stand er behutsam still von fern.
Da kam der arme Vogel zur Ruh,
flog hin und deckte die Kleinen zu
und sah so freundlich den Knaben an:
„Hab' Dank, daß du ihnen kein Leid gethan!"

Vorbemerkung:

Besitzt die Schule die Speckterschen Bilder — und sie sollten keiner Schule fehlen —, so kann die unterrichtliche Behandlung ihren Ausgang von dem Bilde nehmen.

Die Anschauung dieses Bildes eröffnet zunächst den Einblick in die Vorgänge, welche durch die Dichtung ihre poetische und zum Gemüt sprechende Darstellung gefunden haben, und erleichtert dadurch das Verständnis des Gedichts, wie sie zugleich den Genuß desselben erhöht. — Soll diese vorbereitende Betrachtung des Bildes dem angegebenen Zwecke entsprechen, so hat sie sich von der Verirrung fern zu halten, in der so häufig Fremdartiges, der unmittelbaren Anschauung nicht Dar-

gebotenes in dieselbe hineingetragen wird. Klare Auffassung der dargestellten Situation, lebendige Anschauung des abgebildeten Vorganges unter Leitung des Lehrers und bestimmt bezeichnende Angaben des Angeschauten von seiten der Schüler führen diejenige vorbereitende Erkenntnis herbei, welche die notwendige aber auch ausreichende Vorbereitung zum Verständnis und zum Genuß dessen gewähren, was das Gedicht darbietet. Die nachfolgende Ausführung mag die in Vorschlag gebrachte Betrachtungsweise verdeutlichen.

Ausführung:

I. Vor der Klasse steht das Bild. Der Lehrer zeigt und veranlaßt durch seine das Zeigen begleitende Fragen die von den Schülern zugebenden Antworten.

Nennt die Gegenstände, die ihr auf dem Bilde seht! (Ein Gebüsch, ein Nest mit jungen Vögeln, einen alten Vogel und einen Knaben.) Die jungen Vögel in dem Nest liegen nicht still, wie sonst wohl; sie sind aufgestanden von ihrem Lager und bewegen sich ängstlich. Weshalb sind die kleinen Vögel wohl so unruhig geworden? — Der Lehrer zeigt auf den Knaben. Wo steht der Knabe? — Der Knabe biegt die Zweige des Gebüsches auseinander. Weshalb thut er das?

Nun seht euch den alten Vogel an! — Dieser ist die Mutter der jungen Vögel, die in dem Neste liegen. Sie sieht den Knaben, der immer näher kommt; sie sieht auch, daß ihre Jungen ängstlich und unruhig sind. Was mochte die Vogelmutter da wohl von dem Knaben meinen? — Sie hatte aber die jungen Vögel lieb, wie eure Mutter euch lieb hat; sie wollte deshalb auch Angst und Schaden von ihnen abhalten. Mit ihrer *Kraft* konnte sie dies nicht thun. Wie sie es anfing, sagt euch das Gedicht. Lest die erste Zeile! — Wer spricht diese Worte? — Zu wem spricht die Vogelmutter diese Worte? — Was sollte der Knabe nicht thun? — Weshalb sollte der Knabe das Nest nicht anrühren und nicht nach demselben sehen? — Was sagt sie von ihren Kindern, um den Knaben zurückzuhalten? — *Zusammenfassende Wiederholung des Inhalts der ersten Strophe; dann wiederholtes Lesen derselben.*

Der Knabe hatte sich gewiß gefreut, als er das Nest im Gebüsch sah. Was hätte er da auch wohl gern gethan? — Unartige Kinder würden auch dicht an das Nest hinangegangen sein. Was wird aber von dem Knaben im Gedicht erzählt? — Als der Knabe an das Gebüsch trat, flatterte die Vogelmutter ängstlich. Was wird nun von ihr erzählt, als sie sah, daß der Knabe behutsam, d. h. still, von fern stehen blieb? — Wenn die Vogelmutter zur Ruhe kam, so fürchtete sie nicht mehr, daß ihren Kindern Schaden gethan werden würde. Was that sie deshalb? — Und was that sie weiter gegen den Knaben, der ihre Bitte erfüllt hatte? — Ob dem Knaben das wohl besser gefallen hat, als wenn er die jungen Vögel geängstigt und gequält hätte? — Und wie gefällt euch

das, was ihr von dem Knaben gehört habt? Zusammenfassende Wiederholung des Inhalts und Lesen der zweiten Strophe.

II. 1. Um was bat die Vogelmutter den Knaben?
2. Weshalb spricht sie ihre Bitten dem Knaben aus?
3. Was that der Knabe, nachdem er diese Bitten gehört hatte?
4. Was that die Vogelmutter, nachdem der Knabe ihre Bitten erfüllt hatte?

III. 1. Lesen und Memorieren der ganzen Fabel.
2. Abschreiben der Zeilen des Gedichts, in welchen erzählt wird, um was die Vogelmutter bat.
3. Abschreiben der Zeilen, welche sagen, was der Knabe that, nachdem die Vogelmutter ihn gebeten hatte.
4. Abschreiben der Zeilen, welche enthalten, was von der Vogelmutter erzählt ist, nachdem der Knabe ihre Bitten erfüllt hatte.
5. Abschreiben der Zeilen, welche sagen, wie die Vogelmutter dem Knaben dankte.

---

2. Die beiden Fensterlein.

(Von Castelli.)

1. Es sind zwei kleine Fensterlein
in einem großen Haus,
da schaut die ganze Welt hinein,
die ganze Welt heraus.

2. Und freut der Herr des Hauses sich,
und nimmt der Schmerz ihn ein,
dann zeigen öfters Perlen sich
an beiden Fensterlein.

3. Ist's schönes Wetter, gute Zeit,
da sind sie hell und lieb;
wenn's aber fröstelt, stürmt und schneit,
dann werden sie gar trüb'.

4. Und geht des Hauses Herr zur Ruh',
nicht braucht er dann mehr Licht;
dann schlägt der Tod die Läden zu,
und ach! — das Fenster bricht.

Das vorstehende Gedicht ist ein Rätsel.*) Das Rätsel hat seit der Zeit Aufnahme in die Lesebücher gefunden, als man anfing, in denselben der Jugend an Stelle der Treber schaler, moralisierender Erzählungen und dürrer, nomenklatorischer Beschreibungen Stoffe aus dem volkstümlichen Schriftschatz darzubieten. Wie volks- und kinderfreundlicher

---

*) Vergl. Richter, „Beiträge zur Formenlehre der Poesie" Seite 146—148.

Sinn dazu veranlaßt hat, die im Volke umlaufenden oder für die geistige Anregung desselben geschaffenen Rätsel zu sammeln, so hat volks- und kinderverständiger Sinn ihnen auch den Zugang zu den Lesebuchstoffen eröffnet. Mit dieser Behauptung ist — in Übereinstimmung mit den an anderer Stelle ausgesprochenen Gedanken*) — die Berechtigung des Rätsels in der Reihe der Lesebuchstoffe anerkannt.

Die Anerkennung dieser Berechtigung schließt aber auch die Verpflichtung zu einer Besinnung über die unterrichtsmäßige Verwendung des Rätsels in sich. Diese Verwendung und das dadurch bedingte didaktische Verfahren ist durch das Wesen des Rätsels bestimmt. Dasselbe will ein Objekt der Sinnen- oder Gedankenwelt in seinen Eigentümlichkeiten erkennbar machen; es ist also eine beschreibende Darstellung. Dies Objekt soll aber in anderer Auffassung dargestellt werdeu, als die Erkenntnis der baren Wirklichkeit oder das Ergebnis des rein verständigen Denkens sie gewährt. Das Rätsel bringt das Objekt deshalb in neue, oft überraschende Verbindungen, bietet es der Erkenntnis in einer den Reiz seiner Wahrnehmung erhöhenden absichtlichen Verhüllung dar, regt dadurch zur Vergegenwärtigung der den Gegenständen eigentümlichen tieferen Lebensbeziehungen an und setzt auf diese Weise an die Stelle der realen eine ideale Auffassung des Objekts. In solcher Verhüllung soll der Leser den Gegenstand der Rätseldarstellung erkennen und mit der Erkenntnis zugleich die ideale Auffassung desselben gewinnen.

Das Bemühen um diese Erkenntnis bezeichnet das Wort „raten“. Zu dieser Thätigkeit wird also auch der Unterricht an Rätseln, die dem Lesebuch einverleibt sind, geordnete Anleitung geben müssen. Eine solche ist aber nicht vorhanden, wenn die Schüler nur zu einem ungeordneten Herumtappen an denselben veranlaßt werden. Sie tritt erst ein, wenn die verhüllende Beschreibung dessen, was erraten werden soll, Anregung zu einem geordneten Besinnen und Denken, somit zu einem geistigen Anschauen giebt.

Zur Erreichung dieses Zieles ist notwendig, daß die Schüler der in der Rätseldarstellung enthaltenen Einzelheiten sich klar bewußt werden. Haben die Schüler die Erkenntnis dieser Einzelheiten gewonnen, so müssen sie zu einer Besinnung darüber angehalten werden, ob die erkannten Einzelheiten Geltung für den Gegenstand haben, mit dessen Namen der zu erratende Gegenstand bezeichnet ist; wenigstens gilt dies für das sogenannte Worträtsel. Ferner müssen sie zum Nachdenken darüber veranlaßt werden, auf welchen Gegenstand die angegebenen Merkmale Anwendung finden können. Ist ein solcher Gegenstand genannt, so ist der Nachweis zu führen, daß die im Rätsel angegebenen Einzelbestimmungen für denselben wirklich Geltung haben. Kommen die Schüler zu einer falschen Meinung über den im Rätsel dargestellten Gegenstand, so müssen sie zu der Erkenntnis gebracht werden, daß die Angaben des Rätsels auf ihn nicht anwendbar sind.

---

*) Vergl. § 9 der „theoretischen Erörterungen.“

Nach der Entwicklungsstufe der Schüler wird das in den angegebenen Grundzügen bezeichnete Verfahren sich verschieden gestalten können. Während auf der Unterstufe es sich — namentlich schwierigen Rätseln gegenüber — empfiehlt, daß der in denselben dargestellte Gegenstand den Schülern von vornherein angegeben und von ihnen nur verlangt wird, denselben unter geordneter Leitung in der verhüllenden Darstellung wiederzuerkennen, bildet auf der Mittelstufe das planmäßige Raten, also die Auffindung des Gegenstandes nach den in der Rätseldichtung angegebenen Merkmalen, die Aufgabe. Diese erweitert sich für die Oberstufe dahin, daß außer der Beschäftigung mit dem Inhalt auch die Rätselform, also die Art der einkleidenden Darstellung in Betracht gezogen wird.

Das Rätsel beschreibt die Augen des Menschen in der verhüllenden Bezeichnung „die beiden Fensterlein“. Unsere Augen müssen also mit zwei Fensterlein Ähnlichkeit haben. Diese Ähnlichkeit wird in folgenden Merkmalen angegeben:

1. Es sind zwei Fensterlein, also kleine Fenster;

2. dieselben sind in dieser bestimmten Anzahl in einem großen Hause (dem Leibe);

3. durch dieselben schaut die ganze Welt in das aus Leib und Seele bestehende Haus hinein. Dieser Gedanke ist auch Kindern leicht klar zu machen. Von Gegenständen, die wir durch das Fenster sehen, sagen wir wohl: „sie schauen in das Fenster hinein.“ Ferner wird gesagt, daß aus den Augen die ganze Welt herausschaut. Wie sich um uns her in dem, was wir mit den Augen wahrnehmen, eine ganze Welt darstellt, so ist auch in uns — in der Seele — eine Welt. Das sind die Gedanken, welche die Seele bewegen, die Freude, welche das Herz erfüllt, die Trauer, die wir empfinden, das Begehren, das sich auf allerlei Dinge richtet. Und alles das giebt sich im Blick der Augen zu erkennen.

4. Die weitere Ausführung dieses Gedankens folgt in der 2. und 3. Strophe, welche von den Thränen reden, die durch den Schmerz und die Freude hervorgerufen werden, und von der Verschiedenheit, die der Blick des Auges hat, je nachdem Freude oder Trauer das Herz erfüllt.

5. Die 5. Strophe redet von dem letzten Schließen des Auges; sie giebt an, wann dies erfolgt, wodurch es bewirkt wird, und wie es geschieht. (Die Läden sind die Lider der Augen; im Tode brechen die Augen, während sie sich im Schlafe nur schließen.)

II. 1. Als was für Fenster werden in dem Gedicht die Augen bezeichnet, da sie „Fensterlein“ genannt sind?
2. Was nehmen wir mit den Augen außer uns wahr?
3. Was schaut also durch die Augen in uns hinein?
4. Was schaut aber auch durch die Augen aus uns heraus?

5. Was zeigt sich bei Freude und bei Schmerz in den Augen?
6. Was geschieht beim Sterben mit den Augen?

III. Aufschreiben der Sätze, welche Antwort auf die Fragen 2, 3, 4, 5 und 6 geben.

---

3. Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt.

(Von Rückert.)

1. Es ist ein Bäumlein gestanden im Wald,
in gutem und schlechtem Wetter,
das hat von unten bis oben
nur Nadeln gehabt statt Blätter;
die Nadeln, die haben gestochen,
das Bäumlein hat gesprochen:

2. „Alle meine Kameraden
haben schöne Blätter an,
und ich habe nur Nadeln,
niemand rührt mich an;
dürft' ich wünschen, wie ich wollt',
wünscht' ich mir Blätter von lauter Gold."

3. Wie's Nacht ist, schläft das Bäumlein ein,
und früh ist's aufgewacht;
da hatt' es goldene Blätter fein:
das war eine Pracht!
Das Bäumlein spricht: „Nun bin ich stolz;
goldne Blätter hat kein Baum im Holz."

4. Aber wie es Abend ward,
ging der Jude durch den Wald
mit großem Sack und großem Bart;
der sieht die goldnen Blätter bald.
Er steckt sie ein, geht eilends fort
und läßt das leere Bäumchen dort.

5. Das Bäumchen spricht mit Grämen:
„Die goldnen Blätter dauern mich;
ich muß vor den andern mich schämen,
sie tragen so schönes Laub an sich;
dürft' ich mir wünschen noch etwas,
so wünscht' ich mir Blätter von hellem Glas."

6. Da schlief das Bäumchen wieder ein,
und früh ist's wieder aufgewacht;
da hat es glasene Blätter fein,
das war eine Pracht!
Das Bäumlein spricht: „Nun bin ich froh,
kein Baum im Walde glitzert so."

7. Da kam ein großer Wirbelwind
mit einem argen Wetter,
der fährt durch alle Bäume geschwind
und kommt an die glasenen Blätter;
da lagen die Blätter von Glase
zerbrochen in dem Grase.

8. Das Bäumlein spricht mit Trauern:
„Mein Glas liegt in dem Staub,
die andern Bäume dauern
mit ihrem grünen Laub;
wenn ich mir noch was wünschen soll,
wünsch' ich mir grüne Blätter wohl."

9. Da schlief das Bäumlein wieder ein,
und wieder früh ist's aufgewacht;
da hatt' es grüne Blätter fein.
Das Bäumlein lacht
und spricht: „Nun hab' ich doch Blätter auch,
daß ich mich nicht zu schämen brauch'."

10. Da kommt mit vollem Euter
die alte Geis gesprungen;
sie sucht sich Gras und Kräuter
für ihre Jungen;
sie sieht das Laub und fragt nicht viel,
sie frißt es ab mit Stumpf und Stiel.

11. Da war das Bäumlein wieder leer;
es sprach nun zu sich selber:
„Ich begehre nun keiner Blätter mehr,
weder grüner, noch roter, noch gelber;
hätt' ich nur meine Nadeln,
ich wollte sie nicht tadeln."

12. Und traurig schlief das Bäumlein ein,
und traurig ist es aufgewacht;
da besieht es sich im Sonnenschein
und lacht und lacht.
Alle Bäume lachen's aus;
das Bäumlein aber macht sich nichts daraus.

13. „Warum hat's Bäumlein denn gelacht
und warum denn seine Kameraden?" —
„Es hat bekommen über Nacht
wieder seine Nadeln,
daß jedermann es sehen kann.
Geh 'naus, sieh's selbst; doch rühr's nicht an!"
„Warum denn nicht?" —
„Weil's sticht."

I. Das vorstehende Gedicht ist ein Märchen*), und zwar ein echtes Kindermärchen. Rückert selbst führt es auf unter den „fünf Märlein zum Einschläfern für mein Schwesterlein." Diese Bezeichnung sowie der die Dichtung beherrschende Ton lassen erkennen, daß dieselbe zu einer Gabe für das zarte Kindesalter bestimmt ist. Die erzählende Darstellung umfaßt die Strophen 1—12.

Str. 1 führt den Gegenstand der Märchenerzählung — ein Bäumlein — in seiner Eigentümlichkeit vor: „das hat von unten bis oben nur Nadeln gehabt statt der Blätter."

---

*) Über die pädagogische Bedeutung des Märchens vergl. „Richter, Beiträge zur Formenlehre der Poesie", Seite 122—125.

Diese Eigentümlichkeit veranlaßt das Bäumlein, die in den Str. 2 bis 12 mitgeteilten Wünsche auszusprechen. Jedem dieser vier Wünsche ist die Mitteilung von der Erfüllung desselben und von den Folgen angeschlossen, welche die Erfüllung für das Bäumlein hatte.

In Str. 13 erhebt sich die Erzählung zur Form des Zwiegesprächs. Überrascht von dem Verlauf der erzählten Vorgänge unterbricht das zuhörende Kind den Erzähler mit der Frage: „Warum hat's Bäumlein denn gelacht und warum denn seine Kameraden?" — Die Frage wird beantwortet durch die Mitteilung, daß das Bäumlein „hat bekommen in einer Nacht wieder alle seine Nadeln, daß jedermann es sehen kann", ferner durch die Aufforderung: „Geh' 'naus, sieh's selbst" und durch die Warnung: „doch rühr's nicht an!" — Diese Warnung ruft am Schluß wieder eine Frage und die dazu gehörige Antwort hervor.

In den sich wiederholenden, weil durch ihre Erfüllung unbefriedigten Wünschen ist der Gedanke angedeutet, welcher den sittlichen Hintergrund des Märchens bildet: die Mahnung, daß jeder mit dem ihm beschiedenen Geschick zufrieden sein soll, weil die Erfüllung der eigenen Wünsche nicht die ersehnte Befriedigung gewährt, ja oft sogar große Schmerzen bringt.

Für die Unterrichtsstufe, auf der das in Rede stehende Märchen seine Verwendung finden soll, erscheint die Entwicklung dieses Gedankens aber nicht bloß überflüssig, sondern sogar bedenklich. Märchen „nähren", wie der treuste und verständnisvollste Hüter und Pfleger des deutschen Märchenschatzes sagt, „unmittelbar wie die Milch." Es wird also für die unterrichtliche Behandlung auf der Unterstufe genügen, wenn durch Beachtung der angegebenen Gliederung den Kindern beim Lesen die Auffassung der erzählten Vorgänge erleichtert und durch Veranlassung zur Wiedererzählung der immer neue Genuß der geistigen Anschauung derselben eröffnet wird.

In seinem Grundgedanken stimmt das in Rede stehende Märchen mit mehreren anderen überein; z. B. mit dem „Vom Büblein, das überall hat mitgenommen sein wollen," oder mit dem „Vom Bäumlein, das spazieren ging," beide ebenfalls von Rückert. Ebenso ist unschwer die Verwandtschaft des vorstehenden Märchens mit „Blau Veilchen" von Förster zu erkennen. An ihrem Schluß nehmen die zuletzt angeführten Märchen eine tragische Wendung, während das in Rede stehende zu einem fröhlichen Abschluß führt.

Zu den Formeigentümlichkeiten der vorstehenden Märchendichtung gehört die verständnisvolle Anpassung der Ausdrucksform an den kindergemäßen und volkstümlichen Erzählton, wie sich dieselbe zu erkennen giebt in dem provinziell-gefärbten Ausdruck „ist gestanden" und in der sich daran anschließenden Form der Erzählung in der Zeitform des Perfektums; ebenso in der Ausdrucksform „glasen" (Str. 6 und 7).

II. 1. Was ist in der ersten Str. von dem Bäumlein erzählt?

2. Was für Blätter wünschte es sich nach einander?

3. Wie wurden diese drei Wünsche erfüllt?
4. Weshalb wurde das Bäumlein durch die Erfüllung seiner Wünsche nicht glücklich?
5. Was wünschte es sich endlich wieder?
6. Wie war es, nachdem ihm der letzte Wunsch erfüllt war?
7. Worin zeigt es das Bäumlein, daß es nun zufrieden und glücklich war?

III. Wiedererzählung des Märchens, und zwar zunächst nach den einzelnen Gedankengruppen, dann als Ganzes.

---

4. Gott der Herr.

(Von Hey.)

1. Weißt du, wieviel Sterne stehen
an dem blauen Himmelszelt?
Weißt du, wieviel Wolken gehen
weithin über alle Welt?
Gott der Herr hat sie gezählet,
daß ihm auch nicht eines fehlet
an der ganzen, großen Zahl.

2. Weißt du, wieviel Mücklein spielen
in der hellen Sonnenglut?
wieviel Fischlein auch sich kühlen
in der hellen Wasserflut?
Gott der Herr rief sie mit Namen,
daß sie all' ins Leben kamen,
daß sie nun so fröhlich sind.

3. Weißt du, wieviel Kinder frühe
stehn aus ihren Bettlein auf,
daß sie ohne Sorg' und Mühe
fröhlich sind im Tageslauf?
Gott im Himmel hat an allen
seine Lust, sein Wohlgefallen,
kennt auch dich und hat dich lieb.

I. 1. Wie lautet die Überschrift des Liedes? — Von wem sollt ihr also in demselben zu hören bekommen? — Lest die vier ersten Zeilen! Diese vier Zeilen enthalten zwei Fragen, die ihr beantworten sollt. Wie heißt die erste Frage? — Wie die zweite? — Was würdet ihr bald merken, wenn ihr die Sterne zählen wolltet, welche abends am Himmel stehen? — Was wißt ihr also nicht? — Was müßt ihr deshalb auf die erste Frage antworten? — Was würdet ihr auch bald merken, wenn ihr die Wolken zählen wolltet, die am Himmel hinziehen? — Was müßt ihr also auf beide Fragen antworten, die ihr gelesen habt? — So wenig wie ihr, weiß es auch ein anderer Mensch. Wer aber weiß es? — Denn weshalb weiß nur Gott es? — In welchen Worten unseres Liedes ist das auch gesagt? — Sprecht aus, was in der ersten Strophe des Liedes gesagt ist! G o t t d e r H e r r w e i ß, w i e v i e l S t e r n e a m H i m m e l s t e h e n u n d w i e v i e l W o l k e n a n d e m s e l b e n h i n z i e h e n. Gebt auch an, weshalb er das weiß!

2. Lest die vier ersten Zeilen der zweiten Strophe! Diese vier Zeilen enthalten ebenfalls zwei Fragen, die ihr beantworten sollt. Wie heißt die erste? — Was würdet ihr auch bald merken, wenn ihr die Mücklein zählen solltet, die im Sonnenschein spielen? — Wie heißt die

zweite Frage? — Was würdet ihr wieder merken, wenn ihr die Fische zählen solltet, die im kühlen Wasser umherschwimmen? — Wer aber weiß die Anzahl der Mücklein und der Fischlein? — Weshalb weiß Gott, wieviel Mücklein und wieviel Fischlein dies sind? — Sprecht aus, was in der zweiten Strophe des Liedes gesagt ist! Gott der Herr weiß, wieviel Mücklein im hellen Sonnenschein spielen und wieviel Fischlein fröhlich im Wasser umherschwimmen. Gebt auch an, weshalb er das weiß!

3. Lest die vier ersten Zeilen der dritten Strophe! Diese enthalten wiederum eine an euch gerichtete Frage. Könnt ihr sagen, wieviel Kinder auf der ganzen weiten Erde früh aus ihren Bettlein aufstehen und sich ihres Lebens freuen? — Wer weiß das nur? — Sprecht aus, was in der dritten Strophe des Liedes gesagt ist! Gott der Herr weiß, wieviel Kinder auf der ganzen weiten Erde früh aus ihren Bettlein aufstehen und sich ihres Lebens freuen. Was ist in der fünften und sechsten Zeile aber noch weiter von Gott im Himmel gesagt? — Das, woran wir Lust und Wohlgefallen haben, ist uns lieb. Was ist also von Gott gesagt, wenn es im Liede heißt: er „hat an allen (Kindern) seine Lust, sein Wohlgefallen“? — Das soll jedes Kind wissen. Was sagt dir deshalb die letzte Zeile des Liedes? — Wenn er dich kennt und dich lieb hat, dann mußt du aber auch daran denken, daß du ihn als deinen Gott kennen und ihn lieb haben sollst.

II. 1. Was weiß Gott der Herr nach den Worten der ersten und zweiten Strophe?
2. Weshalb weiß er das?
3. Was weiß er nach den Worten der dritten Strophe auch von den Kindern?
4. Was ist in dieser Strophe von Gott aber noch gesagt?
5. Woran mußt du deshalb stets denken?

III. 1. Lesen und Memorieren des Liedes.
2. Abschreiben der Fragen, die in dem Gedicht an das Kind gerichtet sind.
3. Abschreiben der Zeilen aus dem Liede, in denen von Gott dem Herrn etwas gesagt ist. (An Stelle der Fürwörter: „sie“ und „alle“ werden die entsprechenden Nennwörter gesetzt.)
4. Aufschreiben von Sätzen, in denen von Gott gesagt wird, was er weiß — nach der Form: Gott weiß, wieviel Sterne 2c.

5. Der gute Hirte.

(Von Hey.)

1. Du lieber Heiland Jesus Christ!
Weil du ein guter Hirte bist
und merkst so treu auf deine Herde,
daß keins davon verloren werde:

2. So will ich auch dein Schäflein sein,
will fröhlich folgen dir allein,
will stets auf deine Stimme hören
und nie mich wieder rückwärts kehren! —

3. Christ ist mein Helfer und mein Hirt,
der treulich für mich sorgen wird
und mich behüten, führen, weiden,
in Ewigkeit nicht von mir scheiden.

I. Zu wem sprichst du in diesem Liede? — Mit welchem Worte redest du den Herrn Jesus Christus an? — Heiland nennen wir ihn, weil er uns Heil oder Gutes giebt. Du versprichst deinem Heiland etwas. Lies die erste Zeile der zweiten Strophe! — Was versprichst du in diesen Worten dem Heilande Jesus Christ? — Wenn du des Heilands Schäflein sein willst, so mußt du gegen ihn thun, was das Schäflein gegen seinen Hirten thut. Dieses folgt demselben fröhlich, es hört willig auf seinen Ruf und geht nicht wieder zurück, wenn es sich seiner Herde angeschlossen hat. Worin willst du es also erstens zeigen, daß du des Herrn Jesu Schäflein bist? — Wenn du dem Herrn Jesus folgen willst, so mußt du auf seine Stimme, auf seinen Ruf hören. Er sagt selbst: „Meine Schafe hören meine Stimme, und ich kenne sie, und sie folgen mir“ (Joh. 10, 27). Worin willst du es zweitens zeigen, daß du des Herrn Jesu Schäflein bist? — Es kommt wohl vor, daß ein Schaf von der Herde sich abwendet; dann kann der Hirte es nicht zur grünen Aue und zum frischen Wasser führen; dann können Feinde es überfallen. So geht es auch dir, wenn du nicht hörst auf den Ruf deines Hirten Jesus Christus. Diesen Ruf aber vernimmst du, so oft er durch einen Spruch aus seinem Wort mit dir redet. Hörst du dann nicht, so folgst du ihm auch nicht mehr, sondern gehst von ihm. Worin willst du drittens zeigen, daß du des Herrn Jesu Schäflein bist? — Wiederholt jetzt die drei Sätze, welche sagen, was ihr dem Herrn Jesus versprecht!

Lest die zweite Zeile der ersten Strophe! Wie nennst du hier den Heiland? — Er sagt selbst von sich: „Ich bin ein guter Hirte“. In dem Liede wird auch gesagt, wodurch er es zeigt, daß er ein guter Hirte ist. Was sprichst du in der dritten und vierten Zeile der ersten Strophe zu ihm? — Diese Treue gegen seine Herde hat ihn sogar in den Tod getrieben, und durch den Tod hat er es am deutlichsten bewiesen, daß er ein guter Hirte ist. „Ein guter Hirte läßt sein Leben für die Schafe.“ Wiederholt jetzt noch einmal, **was** ihr dem Heiland versprecht, und fügt auch hinzu, **weshalb** ihr ihm das versprecht!

Du hast deinem Heiland etwas versprochen. Nun sagst du auch noch, was du von ihm **hoffst** oder **erwartest**. Wie nennst du ihn in der ersten Zeile der dritten Strophe? — Was erwartest du von ihm nach den Worten der zweiten Zeile, da du ihn deinen „Helfer“ nennst? — Daß er helfen will, hat er selbst versprochen, wenn er sagt: „Ich bin bei euch alle Tage bis an der Welt Ende.“ Was erwartest du von ihm nach den Worten der dritten Zeile, da du ihn deinen „Hirten“ nennst? — Daran, daß der Hirt behütet, führt und weidet, erkennen wir, daß er treu ist. Was erwartest du zuerst von dem guten Hirten Jesus Christus? — Daß er dich behütet, ist notwendig, da Feinde genug deiner Seele nachstellen. Deshalb bittest du auch: „Herr Jesu, dir befehl' ich mich, wollst mich behüten gnädiglich.“ Und daß du erhört wirst, sagt dir sein Wort: „Bittet, so wird euch gegeben.“ Du bedarfst auch, daß er dich führt und dir den Weg zum ewigen Leben zeigt. Er spricht zu uns in einem Liede: „Ich zeig' euch das, was schädlich ist, zu fliehen und zu meiden“ ꝛc. Und weil du erwartest, daß er auch dich führen wird, bittest du: „Führe mich, o Herr, und leite meinen Gang nach deinem Wort.“ Du brauchst auch Nahrung für deine Seele. Diese giebt dir der gute Hirt Jesus Christus. In welchem Worte wird das in unserem Liede gesagt? — Schon David sagt von ihm: „Er erquicket meine Seele.“ Und wir bitten: „Dein Wort sei meine Speise, bis ich gen Himmel reise.“ Diesen treuen Hirtendienst übt der Herr Jesus Christus nicht bloß eine kurze Zeit an den Seinen; sondern er wird es immer thun. Mit welchem Worte ist das in unserem Liede gesagt? — So folgt ihm denn fröhlich, diesem treuen Hirten, damit ihr nie Schaden und Mangel leidet!

II. 1. Was versprichst du in dem Liede dem Heilande Jesus Christus?
2. Weshalb versprichst du ihm das?
3. Was erwartest oder hoffst du von dem Herrn Jesus Christus?

III. 1. Lesen und Memorieren des Liedes.
2. Abschreiben der Worte, in denen ihr dem Heiland etwas versprecht.
3. Abschreiben der Worte, in denen gesagt ist, weshalb ihr dem Heilande versprecht, was ihr ihm gesagt habt.
4. Vorlesen des Geschriebenen mit mündlicher Wiederholung der Fragen, auf welche die abgeschriebenen Sätze antworten.

---

6. Abendlied.

(Von Luise Hensel.)

1. Müde bin ich, geh' zur Ruh',
schließe beide Äuglein zu.
Vater, laß die Augen dein
über meinem Bette sein!

2. Hab' ich Unrecht heut gethan,
sieh es, lieber Gott, nicht an!
Deine Gnad' und Jesu Blut
macht ja allen Schaden gut.

3. Alle, die mir sind verwandt,
Gott, laß ruhn in deiner Hand!
Alle Menschen, groß und klein,
sollen dir befohlen sein.

4. Kranken Herzen sende Ruh,
nasse Augen schließe zu;
laß den Mond am Himmel stehn
und die stille Welt besehn!

I. Im Anschluß an die Überschrift wird zunächst der Gedankeninhalt des Gedichts im ganzen festgestellt. Dasselbe ist als ein Abendlied bezeichnet; es spricht also Gedanken aus, welche der beginnende Abend hervorruft. — Diese Gedanken werden von einem Kinde gesprochen, dessen Arbeit und Spiel, dessen Pflicht und Freude für den Tag zu Ende ist. Nun verlangt es nach Ruhe, und deshalb redet es zunächst von sich. Es sagt, was es fühlt, und was es thun will (a, b, c). Das Kind denkt in diesem Augenblick auch an die Nacht und an die Gefahren, welche dieselbe bringen kann. Deshalb fährt es in seinen Worten fort mit einer Bitte an Gott: „Vater, laß die Augen dein (= deine Augen) über meinem Bette sein!“ Mit den Augen nehmen wir Gefahren wahr, die uns drohen; wenn wir die Augen offen haben, können wir uns vor mancher Gefahr schützen. Das Kind aber will seine Augen schließen; es bedarf also, daß ein anderer die Augen über dasselbe offen hält und es bewahrt. Daher die Bitte an Gott. Wenn es diese ausspricht, will es also sagen: Bewahre mich vor Schaden und Gefahr! Es bittet also in der ersten Strophe, daß Gott in der bevorstehenden Nacht es vor Schaden bewahren wolle.

2. Ehe das Kind einschläft, denkt es auch noch einmal an den Tag zurück und an das, was es an demselben gethan und unterlassen hat. Manches, was es hätte thun sollen, hat es nicht gethan; manches, was es hätte unterlassen sollen, hat es gethan. Beides ist Gott gegenüber ein Unrecht, mit dem wir nicht vor ihm bestehen können. Deshalb bittet es: „Sieh' es, lieber Gott, nicht an!“ — Was Menschen an Unrecht nicht ansehen oder nicht beachten, das strafen sie nicht; das verzeihen sie. So soll auch der liebe Gott das von dem Kinde während des Tages begangene Unrecht verzeihen. Das Kind weiß auch, weshalb es Gott um Verzeihung bitten darf:

„Christi Blut und Gerechtigkeit,
das ist mein Schmuck und Ehrenkleid;
damit kann ich vor Gott besteh'n.“

Zusammenfassende Wiederholung der beiden Bitten, welche das Kind für sich ausspricht.

3. Das Kind denkt vor dem Einschlafen auch noch an andere Menschen; zunächst an die, welche ihm verwandt sind. Auch für diese hat es dem lieben Gott eine Bitte auszusprechen: „Gott, laß (sie) ruh'n in deiner Hand!“ Wenn Gottes Hand über die Menschen ausgebreitet ist, dann sind sie vor aller Gefahr beschützt. Für die, welche dem Kinde verwandt sind, bittet dasselbe also um den Schutz Gottes. Es denkt aber noch weiter; es spricht die Bitte aus: „Alle Menschen, groß und klein, sollen dir befohlen sein.“ Das Wort „befehlen“ bedeutet hier so-

viel wie: zum Schutz, zur Bewachung übergeben. Nach der ausgesprochenen Bitte will also das Kind alle Menschen dem Schutze Gottes anheimgeben. Zusammenfassende Wiederholung der Bitten, welche das Kind für seine Verwandten und für alle Menschen ausspricht.

4. Unter all den Menschen, für die das Kind Gott um etwas gebeten hat, denkt es an einzelne noch besonders. Es nennt dieselben mit den Ausdrücken „kranke Herzen" und „nasse Augen". Mit der ersten Bezeichnung sind die gemeint, welche im Herzen krank sind, weil Kummer das Herz erfüllt; mit der zweiten die, deren Augen von Thränen naß sind, weil sie Leid und Schmerzen fühlen. Allen diesen soll Gott Ruhe und Frieden geben. — In den letzten drei Bitten erbittet das Kind etwas für andere; sie sind also Fürbitten. Zusammenfassende Wiederholung der drei Fürbitten, die das Kind ausgesprochen hat.

II. 1. Um was bittet das Kind Gott für sich?
2. Um was bittet es für die, welche ihm verwandt sind?
3. Um was bittet es Gott für alle Menschen?
4. Mit welchen Bitten schließt das Kind sein Gebet ab?

III. 1. Lesen und Memorieren des Gedichts.
2. Aufschreiben der einzelnen Bitten in der im Gedicht angegebenen Form.
3. Aufschreiben der Bitten in der abhängigen Form: Das Kind bittet Gott, daß er 2c. (Die Aufgabe ist nur für fähige Schüler zu stellen.)

B. Beispiele zur Verwertung des Lesebuches für die Übung im Schreiben auf der Unterstufe.

Vorbemerkungen.

Die Eigentümlichkeit der deutschen Rechtschreibung und die daraus hervorgehenden Bestimmungen für den orthographischen Unterricht haben bereits in den §§ 42 und 43 der „theoretischen Erörterungen" Erwähnung gefunden. Es ist daselbst angegeben worden, daß die Leistungen in der Orthographie eine zweifache Grundlage haben: einerseits die konsequente Gewöhnung an das, was in der Schreibung üblich geworden ist, andererseits die Kenntnis solcher allgemeinen Festsetzungen, welche in zweifelhaften Fällen die Schreibung leitend bestimmen können, also den Besitz orthographischer Regeln.

Durch einen Unterricht, der so erteilt wird, wie an dem a. O. ausgeführt wurde, kann auch die Schule in ihrer geräuschlosen Arbeit an der Verwirklichung der Hoffnung mitwirken, der ein berufener Beurteiler

der viel umstrittenen Angelegenheit — ich meine Dr. Konrad Duden — Ausdruck giebt, wenn er sagt: „Durch die Einführung des im Auftrage des Königlich preußischen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten herausgegebenen Büchleins „Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung" in allen preußischen Schulen ist ohne Zweifel die „orthograhpische Frage nicht nur in ein neues Stadium getreten, sondern, fürs erste wenigstens, entschieden. Zunächst freilich sind nur die Schulen, und zwar nur die preußischen Schulen verpflichtet, sich nach der in jenem Büchlein aufgestellten Form zu richten. Bedenkt man aber, daß binnen wenigen Jahren alle Schulbücher der etwa sechs Millionen preußischen Schulkinder in der Orthographie, die wir kurzweg die „preußische" nennen wollen, hergestellt sein müssen, so wird man es für wahrscheinlich halten, daß jene Orthographie durch die Offizinen, welche die Schulbücher herstellen, auch in andere Druckwerke den Weg finden und schon viel früher zu allgemeiner Anerkennung gelangen wird, als bis die jetzt in den Schulen befindliche Generation mit ihren festen orthographischen Gewohnheiten in das Leben tritt." Mit jedem Jahre wird die Unterstützung, welche die Schulbücher durch die fortan in ihnen zur Anwendung kommende einheitliche Schreibweise dem orthographischen Unterricht darbieten, wirksamer werden.

In den nachfolgenden Beispielen soll die unterrichtliche Behandlung einiger orthographischer Regeln dargestellt werden ohne daß aber damit die Verwendung für eine bestimmte Unterrichtsstufe angedeutet sein soll. Ich glaube diesem Gedanken besonders deshalb Ausdruck geben zu sollen, weil ich, um den Umfang des Buches nicht zu sehr zu erweitern, Beispiele für den Betrieb des orthographischen Unterrichts auf den weiteren Stufen von der Darstellung ausgeschlossen habe.

---

1. Regeln über die Schärfung der Silben. (Die Konsonantenverdoppelung.)

Vorbemerkung: Die Silben werden bei ihrer Aussprache, selbst wenn sie in ihrer Lautmasse übereinstimmen, nicht alle mit gleicher Dauer gesprochen; z. B. Fall — war (beide sind dreilautig). Man unterscheidet demnach geschärfte und gedehnte Silben, je nachdem der in denselben vorhandene Vokal kurz oder lang gesprochen wird. In manchen Silben bleibt die Dauer unbezeichnet; in andern wird sie bezeichnet. Zur Bezeichnung der Silbendauer werden Buchstaben verwandt. Dieselben treten in diesem Falle nicht als Laut-, sondern als Dauerzeichen auf; und in dieser zwiefachen Verwendung der Buchstaben ist sowohl für den Unterricht im Lesen wie für den in der Orthographie eine erhebliche Schwierigkeit bedingt.

Beispiele:

a. Ball, Herr, still, fromm.
b. Schall — schallen, es schallt.
c. Hand, Geld, Bild, Gold, Durst.

Die Schüler werden zu der Wahrnehmung veranlaßt, daß die Wörter in den Beispielen sub a einen kurzen Vokal haben, dem nur ein Konsonant folgt: sie bemerken ferner, daß der Buchstabe für den auslautenden Konsonanten doppelt geschrieben wird. Sie erkennen an den Wörtern sub b, daß Wörter und Silben mit kurzem Vokal das verdoppelte Zeichen für den dem Vokal folgenden Konsonanten auch behalten, wenn sie verlängert werden, oder wenn sie Biegungsendungen annehmen. Endlich erkennen sie an den Beispielen sub c, daß in Wörtern oder Silben mit kurzem Vokal das verdoppelte Zeichen für den Konsonanten nicht gesetzt wird, wenn das Wort auf mehrere verschiedene Konsonanten endet.

Nachdem die Schüler noch Beispiele angegeben haben, welche die sub a, b und c nachgewiesenen Erscheinungen darbieten, werden sie zur Gewinnung folgender Regeln veranlaßt:

a. Auf einen kurzen Vokal folgt ein doppelter Konsonant.

b. Wörter und Silben mit kurzem Vokal behalten im Auslaut den Doppelkonsonanten, wenn sie verlängert werden, oder wenn sie Biegungsendungen annehmen.

c. Wie die Verdoppelung des Konsonanten, so dienen auch mehrere **verschiedene** Konsonanten im Auslaut dazu, den Vokal als kurz zu bezeichnen.

Zusatz:

Beispiele:

a. Sack, Reck, Strick, Stock, Ruck.
b. Satz, Spitz, Trotz, Schmutz.

Die Schüler lernen erkennen, daß in den Beispielen sub a und b die Vokale der Wörter kurz gesprochen werden, daß der diesen kurzen Vokalen folgende Konsonant aber nicht mit kk, sondern mit ck, nicht mit zz, sondern mit tz bezeichnet wird. Sie gewinnen endlich die Regel: Die Verdoppelung von k wird durch ck, die Verdoppelung von z durch tz bezeichnet.

In ähnlicher Weise sind die übrigen Regeln über die Konsonantverdoppelung zu gewinnen und durch Übung geläufig zu machen.

---

2. Regeln über den Gebrauch der großen und kleinen Anfangsbuchstaben.

Vorbemerkung: Die Verwendung großer Anfangsbuchstaben zur Bezeichnung des Anlauts der Substantiva und der substantivisch gebrauchten Wörter ist nicht immer in dem Umfange üblich gewesen, den sie jetzt gewonnen hat. Lange Zeit hindurch wurden dieselben am Anfang der Sätze und Satzreihen sowie bei der Schreibung von Eigennamen angewandt. Luther zeichnete besonders solche Wörter durch große Anfangsbuchstaben aus, welche sich auf göttliche Dinge beziehen, während in betreff des Anfangsbuchstabens die Schreibung der in der Grammatik als Hauptwörter bezeichneten Ausdrücke schwankte. Fischart — gegen Ende des

16. Jahrhunderts — schreibt die Substantiva abwechselnd klein und groß. Nach und nach gewann von da ab der Gebrauch, dieselben — namentlich die mit persönlicher Bedeutung — durch große Anfangsbuchstaben auszuzeichnen, immer weitere Ausbreitung, ohne daß man sich jedoch bei dieser Praxis von festen Grundsätzen leiten ließ. Noch im 17. Jahrhundert war die Verwendung der Großbuchstaben bei der Schreibung der Wörter sehr schwankend. Bald darauf indes wurde es Regel, jedes Substantiv mit einem großen Anfangsbuchstaben zu schreiben.

Gegen diesen Gebrauch haben sich in unserer Zeit gewichtige Stimmen erhoben. Wir nennen unter ihnen nur J. Grimm. Und es läßt sich nicht leugnen, daß die gegen die bezeichnete Verwendung der Großbuchstaben aufgestellten Gründe Bedeutung haben. Trotzdem darf die Schulpraxis sich von diesen Gründen, so lange sie nicht allgemeine Anerkennung erlangt haben, nicht bestimmen lassen. Sie hat sich vielmehr dem anzuschließen, was nach dem herrschenden Gebrauch in der Wortschreibung zu Recht besteht, d. h. gebräuchlich ist, und das um so mehr, als in einzelnen Fällen die Verwendung der Großbuchstaben das Verständnis erleichtert, namentlich bei der Unterscheidung von Wörtern, die bei verschiedener Bedeutung ganz gleich lauten; z. B. Leben — leben, Ernst — ernst, Recht — recht, Macht — macht u. s. w.

Beispiele:

a. Der Herbst ist die Erntezeit. Da steht der Segen Gottes auf den Feldern.
b. Wer hat die schönsten Schäfchen? — Die hat der goldne Mond.
c. Schlaf in deinen Heldenehren! — Keines Römers schnöde Habsucht soll dir je dein Grab versehren.
d. Gott sprach: Sechs Tage sollst du arbeiten rc.

Die Schüler werden zu der Wahrnehmung veranlaßt, daß in dem Beispiel a das erste Wort sowie das Wort hinter dem Punkt, in dem Beispiel b das Wort hinter dem Fragezeichen, in dem Beispiel c das Wort hinter dem Ausrufungszeichen, in dem Beispiel d das Wort hinter dem Kolon mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben sind, obwohl sie sonst einen kleinen Anfangsbuchstaben haben. — Angabe von ähnlichen Beispielen aus dem Lesebuche.

Darauf folgt die Feststellung der Regel: Mit großem Anfangsbuchstaben schreibt man das erste Wort eines Satzes, der unabhängig von der vorhergehenden Rede steht, also den Anfang eines Abschnittes und das erste Wort nach einem Punkt; ebenso schreibt man mit großem Anfangsbuchstaben das erste Wort nach einem Frage- und Ausrufungszeichen, wenn diese Zeichen am Schluß des Satzes stehen, sowie das erste Wort der wörtlich angeführten Rede nach einem Kolon.

Zusatz:

Beispiele:

a. „Wo ich das Brot gelassen?“ sprach da der Pfälzer Fritz.
b. „Links müßt ihr steuern!“ hallt ein Schrei.

Die Schüler lernen erkennen, daß in dem Beispiel a das erste Wort hinter dem Fragezeichen und in dem Beispiel b das erste Wort hinter dem Ausrufungszeichen mit kleinem Anfangsbuchstaben geschrieben ist, also daß das, was auf das Frage- und das Ausrufungszeichen folgt, mit dem vorhergehenden zu einem Satzganzen verbunden ist. Aus dieser auch an anderen Beispielen nachzuweisenden Erscheinung wird die Regel abgeleitet: Wenn das, was auf das Frage- und auf das Ausrufungszeichen folgt, mit dem vorhergehenden zu einem Satzganzen verbunden ist, so folgt auf das Frage- und das Ausrufungszeichen kein großer Buchstabe.

In ähnlicher Weise sind die übrigen Regeln über die Anfangsbuchstaben unterrichtlich zu behandeln und dann durch Übung geläufig zu machen.

---

3. Über die Silbenbrechung.

Vorbemerkung: Die Silbenbrechung wird beim Schreiben erforderlich, wenn ein mehrsilbiges Wort am Schluß einer Reihe nicht ausgeschrieben werden kann. Eine solche Teilung des Wortes kann jedoch nicht bei jedem Buchstaben eintreten. Es entsteht demnach die Frage, durch welche Grundsätze die Trennung oder Brechung der Silben geregelt wird.

In betreff dieser Fragen stehen zwei Ansichten einander gegenüber. Nach der einen soll die Teilung ausgeführt werden nach Sprechsilben, d. h. nach den Teilen des Wortes, wie man sie beim langsamen Aussprechen desselben vernimmt; nach der anderen Ansicht soll abgeteilt werden nach Sprachsilben, d. h. nach den Teilen, aus denen das Wort seiner sprachlichen Entstehung oder Bildung gemäß besteht. Nach jener Ansicht ist die Aussprache entscheidend, nach dieser die Abstammung. Nach jener ist also folgendermaßen abzuteilen: Ent-ste-hung, be-zah-len, schwam-mig; nach dieser dagegen: Ent-steh-ung, be-zahl-en, schwamm-ig. In nicht seltenen Fällen stimmt die Teilung nach Sprechsilben mit der nach Sprachsilben überein; z. B. in Be-schwer-lich-keit, frucht-bar, ver-trau-en ꝛc. Wo das jedoch nicht der Fall ist, da muß der Schreibende nach einer bestimmten Regel verfahren.

An und für sich betrachtet, muß die nach der Abstammung geregelte Silbentrennung als wohlbegründet erscheinen. Für die Praxis indes führt die Befolgung dieses Grundsatzes auf große Schwierigkeiten. Zwar fehlt es in unserer Sprache nicht an Wörtern, für welche jener Grundsatz selbst von Kindern leicht zur Anwendung gebracht werden kann. Daneben giebt es aber auch der Fälle viele, denen gegenüber selbst der Sprachverständige in Zweifel kommen muß; so u. a. bei geographischen Eigennamen. Wir sind z. B. gewohnt, Lau-sitz zu schreiben und in dem Namen eine Zusammensetzung (mit Sitz) zu vermuten. Dagegen ist aber die nicht unbegründete Meinung erhoben worden, daß das Wort „Lausitz" mit Hilfe der Ableitungssilbe „itz", welche die Bedeutung einer Ver-

kleinerungssilbe hat, gebildet worden sei, daß man also nicht Lau-sitz, sondern Laus-itz abzuteilen habe. — Dazu kommt noch ein Zweites. Bei zusammengesetzten Wörtern erfolgt die Trennung nach den Gesetzen ihrer Bildung, also nach Sprachsilben. Nun ist jedoch im Laufe der Zeit der etymologische Charakter vieler derselben verdunkelt und verwischt worden, so daß sie als abgeleitete erscheinen. Dadurch wird aber auch zugleich die Entscheidung darüber erschwert, ob sie bei der Trennung als zusammengesetzte oder als abgeleitete Wörter zu behandeln sind.

Schon diese Anführungen zeigen, daß es zweckmäßig sei, die Trennung der Silben nach Sprechsilben zu vollziehen. Mit Recht sagt Heyse in Beziehung auf diesen Gedanken: „Es zeugt vom Verkennen des Zweckes, wenn manche Neuere die etymologische Silbentrennung empfohlen oder wohl gar als die einzig richtige gepriesen haben. Die Schrift hat nur die Aufgabe, ein möglichst treues Abbild der gesprochenen Sprache zu sein, und muß sich also auch in Hinsicht der Silbenteilung der Aussprache anschließen. Sie darf mithin die Wörter nicht in ihre etymologischen Bestandteile zerlegen und auf diese Weise auseinander reißen, was die Aussprache verbindet, und zusammenziehen, was die Aussprache trennt, also Aussprache und Schrift in beständigen Widerspruch mit einander setzen; sondern sie muß die in der lebendigen Sprache wirklich vorhandenen natürlichen Lautglieder oder Gelenke auch in der Schrift trennen. Die etymologische Sonderung der wesentlichen Elemente, welche in dem Sprachkörper in einander verwachsen sind, ist Sache des zergliedernden Sprachforschers, nicht des Schreibenden, welcher nur die gesprochene Sprache so darzustellen hat, daß der Leser ohne Mühe und Anstoß die Schrift in die Gehörsprache zurückübersetzen kann."

Nicht ohne Bedeutung ist auch Stephanis Urteil für das in betreff der Silbentrennung ausgesprochene Gesetz. Er sagt: „Wenn die etymologischen Silben-Abteiler konsequent in ihren Forderungen sein wollen, so müssen sie nicht bloß fordern: Teile beim Schreiben jedes Wort seinem etymologischen Ursprunge gemäß ab, sondern thue dies auch beim Lesen und Sprechen; lies und sprich also: Herz-e-leid, ärg-er-lich, Pfarr-ei, Rind-er 2c.!"

Die Silbentrennung kommt nicht nur am Ende der Zeilen, sondern auch innerhalb derselben zur Anwendung. Freilich dient sie an dieser Stelle einem anderen Zweck, als an jener. Wo nämlich sehr umfangreiche Zusammensetzungen auftreten, oder wo in denselben sich Fremdwörter mit deutschen Wörtern verbinden, oder wo endlich dieselben aus bloßen Zusammenstellungen bestehen: da schreibt man die Wörter, aus denen die Zusammensetzung besteht, getrennt und deutet ihren Zusammenhang durch Bindestriche an, z. B. Bodenbewässerungs-Gesellschaft, Obergerichts-Direktor, Realschul-Lehrer oder Real-Schul-Lehrer (aber nicht: Real-Schullehrer), Sachsen-Meiningen, kaiserlich-königlich 2c.

Nach diesen allgemeinen Gedanken mögen im Anschluß an das amtlich verordnete Regelbuch die bei Ausführung der Silbenbrechung zu beachtenden Bestimmungen folgen.

Beispiele:

1. Für=sten=schloß, Be=zie=hung, Ge=stalt, Ge=spenst, Ge=schwulst.

2a. Lang=sam=keit, Haus=thür, Rös=chen.

b. war=um, dar=um, vor=aus, dar=aus, her=ein, hin=ein, be=ob=achten, auf=er=stehen, voll=enden, Inter=esse, Atmo=sphäre, Mikro=skop; dagegen: Dis=pens, dis=pu=tieren, Dis=position.

3a. tre=ten, le=sen, mä=hen.

b. Bräu=che, la=chen, lö=schen, Ma=thil=de, Stä=dte, Ver=wan=dte.

4a. här=ter, Laſ=ten (auch: Las=ten), Waſ=ser (auch: Was=ser), Knoſ=pe (auch: Knos=pe), hak=ken (ck wird in kk aufgelöst), klop=fen, krat=zen, Ach=sel, An=ker, Fin=ger, Hoff=nun=gen.

b. He=xe, rei=zen, ri=tzen; däm=pfen, em=pfinden, Kar=pfen: bür=sten, Fen=ster.

Regeln:

1. Mehrsilbige Wörter, die man über zwei Zeilen zu verteilen gezwungen ist, trennt man im allgemeinen nach Sprechsilben, d. h. so, wie sie sich beim langsamen Sprechen von selbst zerlegen.

2a. Auslautende Konsonanten müssen auf der ersten Zeile stehen.

b. Zusammengesetzte Wörter werden nach ihren Bestandteilen zerlegt, auch wenn diese Teilung der Aussprache nicht gemäß ist.

3a. Wenn **ein** Konsonant im Inlaut, also zwischen zwei Vokalen, steht, so kommt er auf die zweite Zeile.

b. Auch **ch**, **sch**, **ph**, **th** und **dt** bezeichnen nur **einen** Laut und bleiben demnach bei der Silbenbrechung zusammen.

4a. Wenn **mehrere** Konsonanten im Inlaute, also zwischen zwei Vokalen, stehen, so kommt der letzte auf die zweite Zeile.

b. Die Doppelkonsonanten **x** und **z** treten immer auf die zweite Zeile; ebenso **pf** nach vorhergehendem **r** und **m**, **st** nach vorhergehendem **r** und **n**.

Zweiter Abschnitt.

A. Beispiele zur Verwertung des Lesebuches für die Übung im Lesen und Sprechen auf der Mittelstufe.

Vorbemerkungen.

Der Ausdruck „Mittelstufe“ bezeichnet an dieser Stelle diejenige Stufe des deutschen Unterrichts, welche die Schüler erreichen, nachdem sie die Fibel und das mit derselben verbundene erste Lesebuch so erfolgreich durchgearbeitet haben, daß sie das zweite Lesebuch in Gebrauch nehmen können; also die Stufe, welche etwa das dritte, vierte und fünfte Schuljahr umfaßt.

Das in der angegebenen Zeit und unter Benutzung des bezeichneten Lernmittels zu erreichende Ziel ist

1. für die Übung **im Lesen:** daß die Kinder „ganze Sprachstücke in gebundener und ungebundener Rede, in deutscher und lateinischer Schrift ohne Anstoß und sinngemäß lesen“ (§ 24 der „allgemeinen Verfügung &c. vom 15. Oktober 1872“);
2. für die Übung **im mündlichen Ausdruck:** daß die Kinder von den in § 23 der „allgemeinen Verfügung &c. vom 15. Oktober 1872“ für die ganze Schulzeit normierten Forderungen diejenigen erfüllen, welche nach Maßgabe der Entwickelung der Schüler der Mittelstufe zufallen können.

Den Stoff für die Übung im Lesen bietet, wie schon erwähnt, das der Fibel (mit Einschluß des ersten Lesebuches) sich anschließende zweite Lesebuch; den Stoff für die Übung im mündlichen Ausdruck dasselbe Lesebuch mit Hinzunahme von Bildern, welche zur Veranschaulichung und Erläuterung des Inhalts von Lesestoffen Verwendung finden können.

Die unterrichtliche Behandlung der Lesebuchstoffe für die beiden genannten Zwecke erfolgt nach den an den bezüglichen Stellen der „theoretischen Erörterungen“ entwickelten Grundsätzen und in der in den nachfolgenden Beispielen veranschaulichten Weise.

Die Verteilung der Lesebuchstoffe erfolgt nach den in den §§ 40 und 41 „der theoretischen Erörterungen“ aufgestellten Grundsätzen.

Zugleich wird noch auf folgende Bestimmung der „allgemeinen Verfügung rc. vom 15. Oktober 1872“ verwiesen: „Bei der Behandlung des Lesebuches ist womöglich der gesamte Inhalt desselben nach und nach zu verarbeiten. Das Lesebuch ist nicht nur zur Erzielung der Lesefertigkeit, sondern auch zur Einführung in das Verständnis der in demselben enthaltenen Musterstücke zu benutzen. Die Auswahl der Stücke ist so zu treffen, daß jährlich wechselnd ungefähr 30 zur Behandlung kommen.“

A. Stoffe in ungebundener Rede.

I. Die Beschreibung und das Rätsel.

Die Birke.

(Von Gude.)

Schön gerundet ist der junge Stamm der Birke, ohne Knorren und Risse. Licht ist die vielverzweigte Krone. Dünn und biegsam sind die herabhängenden Zweige, braun von Farbe und Tag und Nacht in Bewegung. Die Blätter sind dreieckig, am Rande fein gesägt, glatt auf beiden Seiten und nicht zernagt von Raupen und Käfern, die sie durch ihre Bitterkeit und Härte abwehren. So steht der Baum schmuck und zierlich da.

Von der Wurzel bis zum Gipfel ist nichts an ihm, was nicht vielfach benutzt würde; ja der Mensch hat diesen Baum mit in seine Freuden- und Leidenstage hineingezogen. Zu Pfingsten, wenn der Frühling seinen Triumph über den Winter feiert, schmückt die häusliche Jungfrau die Stuben mit den Maien des Baumes, nachdem sie zuvor das Haus mit Besen von Birkenreisern gekehrt hat. Zum Festmahle kann die Birke auch Wein auf den Tisch liefern und Zucker in die Speisen. Beides, den Wein wie den Zucker, spendet der Baum in seinem Safte. Bohrt man zu der Zeit, wo der Winter durch Nachtfröste noch zu schaden versucht, ein zwei Zoll tiefes Loch in den Stamm und steckt in dasselbe eine Röhre, so fließt der Saft in untergesetzte Gefäße und läßt sich dann in Wein und zuckerhaltigen Saft verwandeln.

In Ländern, welche weit nach Norden liegen, z. B. im nördlichen Rußland, ist die Birke fast der einzige Waldbaum, welcher Laub trägt. Dort ist auch die eigentliche Heimat dieses Baumes. Im Winter und im Sommer bietet er den Bewohnern jener Gegenden seine Wohlthaten. Daher zieht dort auch jung und alt in den lieben Birkenwald, sobald er sich wieder mit frischem Grün schmückt, um das Frühlingsfest unter seinen Zweigen zu feiern. Hier wird getanzt und dort geschaukelt, hier gesungen und dort gegessen, bis man am Abend, mit Birkenzweigen geschmückt, wieder heimwärts in die einstöckigen Holzhäuser zieht, deren Dächer, statt mit Ziegeln, mit Birkenrinde gedeckt sind. In den niedrigen Stuben dieser Häuser steht ein großer Ofen, um welchen ringsherum eine Bank geht. Hier saß den langen Winter hindurch der Großvater und die Großmutter und wärmten sich an dem mit Birkenholz geheizten Ofen. Wenn aber das Enkelchen schrie, dann erfaßte das gebückte Mütterchen einen Strick, der von der Decke der Stube herabhing und einen von Birkenreisern geflochtenen Wiegenkorb trug. Das obere Ende des Strickes umschlang die Spitze eines jungen Birkenstammes, der in wagerechter Richtung an der Decke befestigt war. Zog nun das Mütterchen den Strick abwärts, dann bewegte sich der Korb mit dem Kinde zwischen Decke und Fußboden auf und nieder. So wiegt die Birke bei diesen Völkern sogar die Kinder groß.

Ist der Vater ein Tischler oder Drechsler, so weiß er aus dem Holz der Birke, das fester und biegsamer ist als das der Fichten, Linden und Weiden, Tische, Stühle, Dosen und dergleichen Sachen zu fertigen. Während er arbeitet, sitzt sein kleinster Sohn am Boden der Werkstatt und spielt mit den gekräuselten Birkenspänen; aber die älteren flechten aus dem zähen, lederartigen Bast Schuhe, Taschen und Decken. Hat die fleißige Familie ihr Tagewerk vollbracht und von den birkenen Tellern mit birkenen Löffeln das Abendessen eingenommen, so legen sie sich zur Ruhe. Ihre Betten sind nicht mit Federn gestopft, sondern mit getrockneten Birkenblättern, welche die Kinder im Herbste aus dem Walde holten. Hat die fleißige Familie der Sachen viele angefertigt, so zieht die Mutter mit dem Vorrat in das benachbarte Städtchen zu Markte, im Winter mit einem Schlitten von Birkenholz, im Sommer mit einem Wagen von demselben Stoffe. Zu Hause aber zählen die Kinder Tage und Stunden, bis die Mutter wiederkommt. Das eine freut sich auf das gelbe Halstuch, das andere auf die rotbraunen Handschuhe, welche die Mutter mitzubringen versprach. Das wollene Tuch hatte der Färber mit einer Abkochung von Birkenblättern und Alaun gelb gefärbt. Die Handschuhe aber bekommen ihre Farbe durch Alaun und die Rinde des Baumes. Erkrankt einmal einer aus der Familie an Gicht und Gliederreißen, so thut man die im Frühjahr gesammelten Knospen der Birke in heißes Wasser und bereitet so dem Kranken ein Bad, das ihm die Schmerzen lindert und gewöhnlich auch Heilung verschafft. War aber die Krankheit zum Tode, so wird dem Geliebten eine Birke aufs Grab gepflanzt.

In den Wäldern sucht auch das Tier diesen Baum auf. Das Reh und das Elen lagern sich in seinem Schatten, wenn sie Mittagsruhe halten. Das prächtige Birkhuhn baut sein Nest unter das schützende Dach seiner Zweige, die den scheuen Vogel mit Nahrung bewirten, er mag kommen, wann er will. Im Winter reicht der Baum ihm die Knospen, im Sommer die Blüten, im Herbst den Samen dar. Unter ihrer weißen Rinde bietet die Birke auch manchen Insekten die Nahrung.

Treuer als die Eiche ist sie dem Menschen bis in die nördlichsten Länder gefolgt, wenn sie auch darüber zum Zwerge und Krüppel werden mußte. Mit Recht wird sie deshalb von den Nordländern in Liedern besungen, wie wir in Liedern die Eiche preisen.

I. Die vorstehende Darstellung ist eine Beschreibung*). Wenn die Schüler nicht bereits anderweitig mit der Birke bekannt geworden sind, so ist unter Anwendung der erforderlichen Veranschaulichungsmittel diese Bekanntschaft vor der Betrachtung des Lesestückes zu erwirken.

Der Inhalt desselben gliedert sich in drei Teile.

Der erste Teil stellt die charakteristischen Merkmale der Birke dar; der zweite handelt von dem Nutzen der Birke; der dritte enthält Mitteilungen über die Verbreitung der Birke. Der erste Abschnitt giebt also Antwort auf die Frage: Wie ist die Birke beschaffen? — Der zweite beantwortet die Frage: Welchen Nutzen gewährt die Birke? — Der dritte beantwortet die Frage: Was ist von der Verbreitung der Birke zu sagen? — Demnach enthält also das Lesestück eine Beschreibung der Birke nach ihren Merkmalen, ihrem Nutzen und ihrer Verbreitung. Der Inhalt im einzelnen läßt sich in folgender Disposition darstellen:

---

*) Das Allgemeine über die Darstellungsform der Beschreibung ist im ersten Abschnitt Seite 140 angegeben.

I. Die Merkmale der Birke:
1. am jungen Stamm (schön gerundet — ohne Knorren und Risse);
2. an der Krone (licht — viel verzweigt);
3. an den Zweigen (dünn und biegsam — braun von Farbe — leicht beweglich);
4. an den Blättern (dreieckig — am Rande fein gesägt — glatt auf beiden Seiten — nicht zernagt von Raupen und Käfern).

II. Der Nutzen der Birke:
A. für den Menschen:
1. sie dient zum Festschmuck des Hauses;
2. sie liefert ein wohlschmeckendes Getränk;
3. sie giebt das Material zum Decken der Wohnstätten (in nördlichen Gegenden), zur Heizung der Zimmer und zur Anfertigung von Haus- und Wirtschaftsgeräten;
4. aus ihrem Bast werden Schuhe, Taschen 2c. verfertigt;
5. die Blätter dienen zur Einrichtung der Lagerstätten;
6. einzelne Teile der Birke liefern einen Färbestoff;
7. andere werden zur Bereitung von Heilmitteln verwandt.

B. für die Tiere:
1. für das größere Wild;
2. für das Birkhuhn;
3. für manche Insekten.

III. Die Verbreitung der Birke.

Die mündliche und die schriftliche Reproduktion des Inhalts erfolgt in der Reihenfolge der Fragen, durch welche am Eingang der Betrachtung der Gang der Darstellung bezeichnet worden ist. Die Schüler haben sich dabei einfacher Satz- und leichter Verbindungsformen zu bedienen.

---

2. Der Maulwurf*).

(Von Hebel.)

Unter allen Tieren, die ihre Jungen säugen, ist der Maulwurf das einzige, das seiner Nahrung in dunklen Gängen unter der Erde nachgeht. — Und an dem einen ist's zu viel, wird mancher sagen, der an seine Felder und Wiesen denkt, wie sie mit Maulwurfshügeln bedeckt sind, wie der Boden zerwühlt und durchlöchert wird, und wie die Gewächse oben absterben, wenn das heimtückische Tier unten an den Wurzeln weidet.

Nun — so wollen wir denn Gericht halten über den Missethäter!

Wahr ist es und nicht zu leugnen, daß er durch seine unterirdischen Gänge hin und wieder den Boden durchwühlt und ihm etwas von seiner Festigkeit raubt.

Wahr ist es ferner, daß durch die herausgestoßenen Grundhaufen fruchtbares Land bedeckt und die darunter liegenden Keime im Wachstum gehindert, ja erstickt werden können.

---

*) Das Wort Maulwurf bedeutet Mull- oder Erdwerfer.

Aber wer hat's gesehen, daß der Maulwurf die Wurzeln abfrißt? — Wer kann's behaupten?

Nun, man sagt so: Wo die Wurzeln abgenagt sind und die Pflanzen sterben, da wird man auch Maulwürfe finden, und wo keine Maulwürfe sind, geschieht das auch nicht. Folglich thut's der Maulwurf. — Der das sagt, ist wahrscheinlich derselbe, der einmal behauptet hat: Wenn im Frühling die Frösche zeitig quaken, so schlägt auch das Laub beizeiten aus; wenn aber die Frösche lange nicht quaken wollen, so will auch das Laub nicht kommen. Folglich quaken die Frösche das Laub heraus. — Seht doch, wie man sich irren kann!

Aber da kommt ein Verteidiger des Maulwurfs, ein erfahrener Landwirt und Naturbeobachter; der sagt so: Nicht der Maulwurf frißt die Wurzeln ab, sondern die Engerlinge, die unter der Erde sind, und aus welchen hernach die Maikäfer kommen. Der Maulwurf aber frißt die Engerlinge und reinigt den Boden von diesen Feinden.

Jetzt wird es also begreiflich, daß der Maulwurf immer da ist, wo das Gras und die Pflanzen krank sind und absterben, weil die Engerlinge da sind, denen er nachgeht. Und dann soll er's gethan haben, was diese anrichten, und bekommt für eine Wohlthat, die er euch erweisen will, des Henkers Dank.

Das hat wieder einer in der Stube erfunden oder aus Büchern gelernt, werdet ihr sagen, der noch keinen Maulwurf gesehen hat.

Halt, guter Freund, der das sagt, kennt den Maulwurf besser, als ihr alle; denn ihr könnt zweierlei Proben anstellen, ob er die Wahrheit sagt: Erstlich, wenn ihr dem Maulwurf in den Mund schaut. Alle Säugetiere, welche die Natur zum Nagen an Pflanzen bestimmt hat, haben in jeder Kinnlade, oben und unten, nur zwei scharfe Vorderzähne und gar keine Eckzähne, sondern eine Lücke bis zu den Backenzähnen. Alle Raubtiere aber, welche andere Tiere fangen und fressen, haben sechs und mehr spitzige Vorderzähne, dann Eckzähne auf beiden Seiten und hinter diesen zahlreiche Backenzähne. — Wenn ihr nun das Gebiß des Maulwurfs betrachtet, so werdet ihr finden, daß er in der oberen Kinnlade sechs und in der unteren acht spitzige Vorderzähne und hinter denselben Eckzähne auf allen vier Seiten hat; und daraus folgt: er ist kein Tier, das an Pflanzen nagt, sondern ein kleines Raubtier, das andere Tiere frißt. — Zweitens, wenn ihr einem getöteten Maulwurf den Bauch aufschneidet und in den Magen schaut. Was er frißt, muß er im Magen haben, und was er im Magen hat, muß er gefressen haben. Nun werdet ihr, wenn ihr die Probe machen wollt, nie Wurzelfasern oder so etwas in dem Magen des Maulwurfs finden, wohl aber die Häute von Engerlingen, Regenwürmern und anderem Ungeziefer, das unter der Erde lebt.

Wie sieht's jetzt aus?

Wenn ihr also den Maulwurf recht fleißig verfolgt und mit Stumpf und Stiel verfolgen wollt, so thut ihr euch selbst den größten Schaden und den Engerlingen den größten Gefallen. Da können sie alsdann ohne Gefahr eure Wiesen und Felder verwüsten, wachsen und gedeihen, und im Frühjahr kommt alsdann der Maikäfer, frißt euch die Bäume kahl wie Besenreis und bringt euch zur Vergeltung auch des Kuckucks Dank und Lohn.*)

So sieht's aus.

I. Die vorstehende Darstellung läßt sich den Beschreibungen einreihen, enthält aber auch Bestandteile, um deren willen sie den Charakter der Abhandlung annimmt. Sie verfolgt nicht den Zweck, den Gegenstand dem Leser bloß nach seinen Merkmalen bekannt zu machen, sondern sie

*) Für die Erklärung dieser Redensart ist zu benutzen, was in dem in der ersten Abteilung, Seite 144, erläuterten Lesestück „der Kuckuck“ von diesem Vogel mitgeteilt worden ist. Verwandt mit der angeführten Redensart sind die: „des Henkers Dank und Lohn“ und „des Teufels Dank und Lohn“ bekommen.

stellt dieselben dar, um zu einer Beurteilung, d. h. zur Abschätzung des Wertes oder des Unwertes des beschriebenen Gegenstandes zu veranlassen. Dieser Wert oder Unwert ergiebt sich aus dem Nachweis des Nutzens, den er bringt, oder des Schadens, den er anrichtet. Zu diesem Nachweise werden Thatsachen angeführt, welche eine falsche Beurteilung berichtigen, so daß die Beweisführung zur Widerlegung wird.

Wenn die Schüler nicht bereits anderweitig die Kenntnis von der Beschaffenheit des Maulwurfs gewonnen haben, also mit den Merkmalen desselben bekannt gemacht worden sind, so ist unter Anwendung der notwendigen Veranschaulichung diese Bekanntschaft vor der Betrachtung des Lesestücks zu erwirken.

Der Inhalt desselben gliedert sich in drei Teile.

Der erste Teil bildet die Einleitung. In dieser wird eine Mitteilung über die Lebensweise des Maulwurfs gemacht, und in Verbindung damit werden Meinungen ausgesprochen über den Schaden, den der Maulwurf wirklich anrichtet, und den er anrichten soll:

a. die vom Maulwurf aufgeworfenen Erdhaufen bedecken die Felder und Wiesen;
b. der Maulwurf zerwühlt den Boden;
c. der Maulwurf frißt die Wurzeln der Gewächse ab.

Diese Mitteilungen über die Schädlichkeit des Maulwurfs führen im zweiten Teil zu einer Beurteilung derselben, die unter dem Bilde und in der Form einer gerichtlichen Verhandlung dargestellt ist. In dieser Beurteilung wird durch zwei Mitteilungen ein Zugeständnis in Bezug auf den Schaden gemacht, den der Maulwurf wirklich anrichtet:

a. er durchwühlt den Boden und raubt demselben etwas von seiner Festigkeit;
b. durch die von dem Maulwurf herausgestoßenen Grundhaufen wird fruchtbares Land bedeckt und das Wachstum der Keime gehindert.

Nach diesen Zugeständnissen wird aber dann die häufig erhobene Anklage, daß der Maulwurf die Wurzeln der Pflanzen abfresse, widerlegt, und zwar:

a. in dem spaßhaft-spottenden Nachweise des Fehlschlusses, durch welchen die unrichtige Behauptung der Anklage von manchen begründet werden möchte;
b. in der Aufstellung einer die falsche Anklage berichtigenden Behauptung: „Nicht der Maulwurf frißt die Wurzeln ab, sondern die Engerlinge“ und in der mit dieser Behauptung in Verbindung stehenden Mitteilung, daß der Maulwurf stets da zu finden ist, wo das Gras und die Pflanzen krank sind und absterben.

Diesen Widerlegungen gegenüber folgt ein Versuch zur Entkräftung der bisher zur Verteidigung geltend gemachten Anführungen und dann

endlich die volle Besiegung der unrichtigen Anschauungen, die der Beschuldigung des Maulwurfs zu Grunde liegt. Dieselbe ist in folgenden zwei Gedanken enthalten:

a. der Maulwurf hat nicht ein Gebiß, wie es die Tiere haben, die an Pflanzen nagen, sondern wie es den Raubtieren eigen ist;

b. der Magen des Maulwurfs enthält nur Reste von Nahrungsmitteln, die von verzehrten Tieren, aber nie solche, die von Pflanzen herrühren.

Den dritten Teil bildet der Schluß mit dem Hinweis darauf, daß die Verfolgung und die gänzliche Vertilgung des Maulwurfs Nachteile für die Wiesen, die Felder und die Baumpflanzungen bringt.

II. 1. Was ist in dem Lesestück von der Lebensweise des Maulwurfs mitgeteilt?

2. Welchen Nachteil bringt der Maulwurf den Gärten und den Feldern?

3. Welcher Schaden wird ihm mit Unrecht nachgesagt?

4. Wodurch kann das bewiesen werden?

5. Wovor warnt uns die Darstellung in unserem Verhalten gegen den Maulwurf?

III. 1. Mündliche und schriftliche Beschreibung des Maulwurfs.

2. Aufschreiben von Sätzen, in denen gesagt wird, welchen Schaden der Maulwurf anrichtet.

3. Aufschreiben von Sätzen, in welchen bewiesen wird, daß der Maulwurf nicht die Wurzeln von Pflanzen abfrißt.

4. Beantwortung der Frage: Welchen Nachteil würde die gänzliche Vertilgung des Maulwurfs bringen?

---

3. Das Frühlingsmahl.

(Von Wilh. Müller.)

(Die poetische Beschreibung ist ihrer Form wegen in der Abteilung B: „Stoffe in gebundener Rede“ aufgeführt.)

---

4. Die vier Brüder.

(Ein Rätsel.)

(Das Rätsel ist seiner Form wegen in der Abteilung B: „Stoffe in gebundener Rede“ aufgeführt.)

II. Die Erzählung*) und das Märchen.

1. Muttersorge.

(Von Krummacher.)

Vor mehr als 1400 Jahren lebte in einer christlichen Gemeinde in Afrika eine fromme Mutter, die hieß Monika. Gott hatte ihr einen Sohn gegeben, den sie Augustin nannte. Schon frühzeitig fiel derselbe in die Netze der Sünde; sein Herz wurde verfinstert und sein Leben verderbt. Die Mutter meinte, er würde ihre grauen Haare mit Leide hinunter in die Grube bringen.

In ihrer Not rief sie zu Gott und brachte viel Gebet und Thränen vor ihn. Desgleichen suchte sie auch Rat und Hilfe bei frommen Menschen. Als der Kummer um den verlorenen Sohn ihr das Herz brechen wollte, klagte sie die Not dem Bischof ihrer Gemeinde. Der sprach zu ihr das tröstliche Wort: „Gehe nur hin und fahre fort, für deinen Sohn also zu beten; es ist unmöglich, daß ein Kind so vieler Thränen sollte verloren gehen.“ Dem Weibe dünkten die Worte, als wären sie vom Himmel geredet.

Und über eine lange Zeit geschah, wie sie geglaubt und was sie erbeten hatte. Augustins Seele wandte sich ab von der Lust dieser Welt und suchte Ruhe und Frieden bei Gott. Nun konnte seine Mutter mit Freuden sprechen: „Dieser mein Sohn war tot und ist wieder lebendig geworden; er war verloren und ist wieder gefunden.“ — Noch mehr. Augustin wurde später einer der treusten Diener der Kirche Christi.

So sorgt, weint und betet eine rechte Mutter für ihr Kind, und „des Gerechten Gebet vermag viel, wenn es ernstlich ist.“

I. Wie heißt die Überschrift dieser Erzählung? — Welche Sorge bezeichnet man mit dem Ausdruck „Muttersorge?“ — Es soll also von der Sorge einer Mutter für ihr Kind die Rede sein. Wie hieß die Mutter? — Wann lebte sie? — Wo lebte sie? — Was ist von der Monika im folgenden Satze mitgeteilt? — Was erzählt das Lesestück von diesem Sohne? — Wenn ein Tier in ein Netz kommt, so wird es von demselben festgehalten, daß es sich nicht mehr frei bewegen kann. Was soll damit von Augustin gesagt sein, wenn es heißt: „Er fiel in die Netze der Sünde?“ — Was war die Folge davon, daß die Sünde ihn fest oder gefangen hielt? — Was verfinstert wird, das wird finster gemacht. Was geschah also mit Augustins Herz? — Mit dem Herzen erkennen wir Gottes Willen. Worin kommt Gottes Wille zum Ausdruck? Was können wir nicht mehr, wenn das Herz verfinstert ist? Wogegen sündigte Augustin also? — Was geschah mit dem Leben Augustins, als sein Herz nicht mehr Gottes Willen erkannte? — Es wurde verderbt; es war ein Leben in der Sünde und in der Schande. — Monika war eine fromme Mutter. Was mußte sie meinen, wenn sie ihren Sohn in solchem Leben sah? — Mit welchen Worten ist das in der Erzählung gesagt? — Was wollte Monika mit den Worten sagen? Da sehen wir also **den Grund zu der Sorge der Monika.** Es war keine unnütze, keine falsche Sorge,

---

*) Das Allgemeine über die Darstellungsform der Erzählung ist im ersten Abschnitt Seite 145—146 angegeben.

die ihr Herz erfüllte. Christus spricht: „Was hülfe es dem Menschen, so er die ganze Welt gewönne und nähme doch Schaden an seiner Seele?“ (Zusammenfassende Wiederholung dessen, was von der Muttersorge der Monika bisher erzählt worden ist.)

Nun wird aber auch meiter erzählt, **wie Monika für ihren Sohn sorgte.** Was ist zuerst von ihr gesagt? — Um was mag sie wohl gebetet haben? — Weshalb hat sie auch mit Thränen gebetet? — Was that sie aber noch weiter? — Worin sollten die Menschen, an die sie sich wandte, ihr raten? — Wobei ihr helfen? — Wer ist besonders als ein solcher genannt, an den sie sich in ihrer Not wandte? — Wozu ermahnte der Bischof die Monika zuerst? — Und welche tröstliche Verheißung fügte er hinzu? — Welche Wirkung brachten die Worte des Bischofs bei der frommen Mutter hervor? — Vom Himmel kann nur Gott zu uns reden. Wie sah also Monika die Worte des Bischofs an? — Sie hat demnach gewiß die Ermahnung befolgt und auch an die Verheißung geglaubt. (Zusammenfassung: Beschreibt, **wie** Monika für ihren Sohn sorgte!)

Solcher Sorge ist eine große Verheißung gegeben. Die heilige Schrift sagt: „Des Gerechten Gebet vermag viel, wenn es ernstlich ist.“ **Diese Wirkung wird auch an der Muttersorge der Monika nachgewiesen.** Welche Wirkung hatte das Gebet der Monika? — Wie wurde die Verheißung an Augustin erfüllt? — Durch die Predigten des frommen Bischofs Ambrosius von Mailand lernte er auf das Wort Gottes achten, und er las nun fleißig in demseben. Als er an andern die Macht des Evangeliums kennen lernte, rief er klagend aus: Herr, wie so lange? Willst du ewig zürnen? Gedenke nicht meiner Sünden! — Indem er so vor dem Herrn betete, war ihm, als hörte er von einem benachbarten Hofe her die Worte: Nimm und lies! — Er sah diese Worte als eine Weisung von Gott an und schlug die Bibel auf. Sein Auge fiel auf die Stelle Römer 13, 13 und 14. In diesem Augenblicke erkannte Augustin den tiefen Schaden seines Herzens, und er fühlte die Hand des Herrn, der ihn vom Verderben herumholen wollte. Er schlug in sich, wandte sich ab von dem Leben in der Sünde und fand den Frieden Gottes. — Was konnte nun die Mutter von ihrem Sohne sagen? — Das sind dieselben Worte, welche der Vater des verlorenen Sohnes sprach, als dieser wieder zurückkehrte. Weshalb konnte Monika auch so von ihren Sohne sprechen? — Was ist weiter von Augustin erzählt? — Im Jahre 395 ward derselbe Bischof zu Hippo in Afrika. Mit Eifer verkündigte er die Gnade Gottes, welche sich in Christo der sündigen Menschheit angenommen hat. Er hat einen reichen Schatz von Schriften hinterlassen, von denen Luther sagt, daß er, nächst der Bibel, aus ihnen am meisten gelernt habe. Bis an sein Ende brachte er rechtschaffene Früchte der Buße. Nach einem segensreichen Leben starb er im Jahre 429. — (Zusammenfassung: Welche **Wirkung** hat die Muttersorge der Monika gehabt?)

II. 1. Weshalb mußte Monika um ihren Sohn sorgen?

2. Wo suchte Monika Rat und Hilfe in ihrer Sorge?
3. Welcher Rat wurde ihr gegeben?
4. Welche Wirkung hatte die Sorge der Monika?
5. Welches Schriftwort vom Gebet wird hier also bestätigt?

III. Mündliche Wiedererzählung. Jeder der drei Teile der Erzählung wird mit einer besonderen Überschrift versehen.

---

2. Das brave Mütterchen.

(Von Müllenhoff.)

Es war Winter, und das Eis stand. Da beschlossen die Husumer ein Fest zu feiern. Sie schlugen Zelte auf, und alt und jung versammelte sich draußen. Die einen liefen Schlittschuh, die anderen fuhren in Schlitten; in den Zelten erscholl Musik, und Tänzer und Tänzerinnen schwenkten sich herum; die Alten saßen an den Tischen und tranken. So verstrich der ganze Tag, und der helle Mond ging auf; aber der Jubel schien nun erst recht anzufangen.

Nur ein altes Mütterchen war allein in der Stadt geblieben. Sie war krank und gebrechlich und konnte ihre Füße nicht mehr gebrauchen; aber da ihr Häuschen auf dem Deiche stand, so konnte sie von ihrem Bette aus auf das Eis hinaussehen und sich die Freude betrachten. — Als es Abend wurde, gewahrte sie, indem sie auf die See hinaussah, im Westen ein kleines, weißes Wölkchen, das eben an der Kimmung aufstieg. Eine große Angst kam über sie: denn sie war in früheren Jahren mit ihrem Manne zur See gewesen und verstand sich wohl auf Wind und Wetter. Sie rechnete nach: „In einer kleinen Stunde wird die Flut da sein, dann ein Sturm losbrechen, und alle sind verloren.“

Da rief und jammerte sie, so laut sie konnte: aber niemand war in ihrem Hause, und die Nachbarn waren auf dem Eise; keiner hörte sie. Immer größer ward unterdessen die Wolke und allmählich immer schwärzer. Noch einige Minuten, und die Flut mußte da sein, der Sturm losbrechen. Nun rafft sie all ihr bißchen Kraft zusammen und kriecht auf Händen und Füßen aus dem Bette zum Ofen. Glücklich findet sie noch einen Brand, schleudert ihn in das Stroh ihres Bettes und eilt, so schnell sie kann, hinaus, um sich in Sicherheit zu bringen. Das Häuschen stand augenblicklich in hellen Flammen, und als der Feuerschein vom Eise aus gesehen ward, stürzten alle in wilder Hast dem Strande zu. Schon sprang der Wind auf und fegte den Staub auf dem Eise vor ihnen her. Der Himmel war dunkel; das Eis fing an zu knarren und zu schwanken; der Wind wuchs zum Sturm, und als eben die letzten den Fuß auf das feste Land setzten, brach die Decke, und die Flut wogte an den Strand. — So rettete die arme Frau die ganze Stadt und gab ihr Hab und Gut daran zu deren Rettung.

Vorbemerkung: Bei der Bearbeitung der vorstehenden Erzählung sind nur diejenigen Gesichtspunkte angedeutet, auf welche die unterrichtliche Behandlung die Aufmerksamkeit der Schüler zu richten hat. Daneben sind einzelne Wortausdrücke zum Verständnis zu bringen, so z. B. die Ausdrücke: „die Husumer“ (die Bewohner der auf der Westküste der Provinz Schleswig-Holstein liegenden Stadt Husum), „Deich“ (eine gegen eindringendes Fluß- oder Meerwasser errichtete Erd- oder Steinerhöhung), „Kimmung“ (im Niederdeutschen so viel wie Horizont), „Flut“ 2c.

I. Einleitend versetzt der Erzähler den Leser in die Zeit, in welcher die erzählten Vorgänge stattfanden. Dann stellt er diese Vorgänge dar, und zwar zunächst

1. **die Vorgänge auf dem Eise:** a. die einen liefen Schlittschuh, b. die anderen fuhren in Schlitten, c. noch andere tanzten, d. die Alten tranken. An diesen Vorgängen stellt sich die um alles andere unbekümmerte Festfreude der Husumer dar;

2. **die Vorgänge in dem Häuschen der Witwe.** An diesen stellt sich die Bemühung der verlassenen, kranken und gebrechlichen Witwe um die Rettung der von Gefahr Bedrohten dar: a. die Wahrnehmung der Gefahr, b. der erste Versuch zur Rettung, c. der zweite Versuch, d. der Erfolg dieses Versuches.

II. 1. Was wird von den Husumern erzählt?
2. Was wird von der Witwe erzählt?
3. Welche Gesinnung der armen Witwe erkennen wir aus ihrem Verhalten?

III. 1. Beschreibt das Fest der Husumer!
2. Erzählt die Gefahr, in welche sie dabei kamen!
3. Erzählt, wie sie aus der Gefahr gerettet wurden!
4. Aufschreiben der Sätze, die aus der mündlichen Darstellung gewonnen worden sind.

---

3. Der kleine Friedensbote.

(Von Stöber.)

Ein Gerber und ein Bäcker waren einmal Nachbarn, und die gelbe und die weiße Schürze vertrugen sich aufs beste. Wenn dem Gerber ein Kind geboren wurde, hob es der Bäcker aus der Taufe; wenn der Bäcker in seinem Obstgarten an Stelle eines ausgedienten Invaliden eines Rekruten bedurfte, ging der Gerber in seine Baumschule und hob den schönsten Mann aus, den er darin hatte, eine Pflaume oder einen Apfel oder eine Birne oder eine Kirsche, je nachdem er auf diesen oder jenen Posten, auf einen fetten oder magern Platz gestellt werden sollte. Zu Ostern, zu Martini und am heiligen Abend kam die Bäckerin, welche keine Kinder hatte, immer mit einem großen Korbe zu den Nachbarsleuten herüber und teilte unter die kleinen Paten aus, was ihr der Hase oder der gute Märtel oder gar das Christkindlein selbst unter das schneeweiße Tellertuch gelegt hatte. Je mehr sich die Kindlein über die reichen Spenden freuten, desto näher rückten sich die Herzen der beiden Weiber.

Aber ihre Männer hatten ein jeder einen Hund, der Gerber als Jagdliebhaber einen großen, braunen Feldmann und der Bäcker einen kleinen, schneeweißen Spitz. Beide meinten die besten und schönsten Tiere in ihrem Geschlechte zu haben. — Da geschah es eines Tages, daß der Spitz ein Kalbsknöchlein gegen den Feldmann behauptete. Vom Knurren kam es zum Beißen, und ehe sich der Bäcker von seiner grünen Bank vor dem Hause erheben konnte, lag sein Hündlein mit zermalmtem Genick vor ihm, und der Feldmann lief mit dem eroberten Knochen und mit eingezogenem Schweife davon. — Sehr ergrimmt und entrüstet warf der Herr des Ermordeten dem Raubmörder einen gewaltigen Stein nach. Aber was half's? Die Handgranate flog nicht dem Hunde an den Kopf, sondern dessen Besitzer durch das Fenster. Ohne zu fragen, woher der Schuß gekommen sei, riß der Gerber den zertrümmerten Fensterflügel auf und fing an zu schimpfen. Der

Nachbar mit der weißen Schürze blieb nichts schuldig; Kinder und Leute liefen zusammen, und — hätten sie ihn nur sehen können! — Satan stand gewiß in einer Ecke der Gasse und blies mit vollen Backen in das Feuer. — Der Bäcker verließ den Kampfplatz zuerst, aber nur, um seinen Nachbar bei Gericht zu belangen. Die Sonne ging über dem Zorn der beiden Männer unter, und den Tag darauf wurden sie vor Gericht geladen. Der Gerber wurde verurteilt, den totgebissenen Spitz mit einem Reichsthaler zu büßen. Der Bäcker mußte für den zertrümmerten Fensterflügel nicht viel weniger bezahlen und sich mit seinem Widerpart in die aufgelaufenen Kosten teilen.

Von nun an war zwischen den beiden Familien eine große Kluft befestigt. Hinüber und herüber flog kein freundliches Wort mehr. Ging die Gerberin ihren Weg links zur Kirche, so nahm die Nachbarin ihren Weg rechts. Saß der Bäcker im Posthause in der Stube beim Bier, so nahm der Gerber seinen Platz im Nebenzimmer. Für die Kinder des Gerbers gaben weder der Osterhase, noch der gute Märtel, noch das heilige Kind durch die Frau Patin mehr etwas ab.

So ging es fast drei Jahre. Einmal, am Ende des dritten, setzten sich der Gerber und seine Hausfrau nachmittags an den Tisch, um ihren Kaffee zu trinken. Aber als die Gerberin die Tischlade herauszog, war kein Wecken zum Einbrocken darin. Ihr kleiner Helm, der neben ihr auf den Zehen stand und auch hineinschaute, rief sogleich: „Mutter, einen Groschen! ich hole das Brot.“ — Dann sagte er zum Vater: „Heute aber laufe ich nicht lange herum; wenn es beim Thorbäcker kein Brot giebt, gehe ich wieder einmal zu dem Herrn Paten hinüber.“ Der Gerber sagte nicht Ja und nicht Nein darauf und ließ den Knaben ziehen. — Im ersten Brotladen hatten aber die Wecken schon alle ihre Käufer gefunden, und Helm kam wieder zum Thore herein, laut singend, daß es die ganze Gasse hören konnte: „Heut gehe ich zum Herrn Paten! heut gehe ich zum Herrn Paten!“ Ungehalten über den argen Schreihals, wollte sein Vater ihm wehren. Aber ehe er noch das verquollene Fenster aufbringen konnte, war der kleine Sänger schon zum Tempel hinein und — kehrte nach einigen Augenblicken als Friedensbote wieder zurück. Statt des Ölzweiges hatte er einen geschenkten Eierring in der Hand und rief, über die Schwelle in die Stube hineinstolpernd: „Der Herr Pate läßt Vater und Mutter recht schön grüßen, und ich soll bald wiederkommen.“

Noch an dem nämlichen Abend wechselten die Nachbarsleute einige freundliche Worte über die Gasse; am folgenden saßen die weiße und die gelbe Schürze wieder auf der grünen Bank beisammen; am dritten zeigten die Weiber einander die Leinewand, zu der sie in den bösen drei Jahren oft mit ihren Thränen über den unseligen Zwist den Faden genetzt hatten.

Und es war hohe Zeit, daß der Herr den Friedensboten erweckt hatte; denn einige Wochen darauf verfiel der Bäcker unerwartet schnell in ein Nervenfieber und aus diesem, nach wenigen lichten Augenblicken, in den Todesschlummer.

„Sei willfertig deinem Widersacher bald, dieweil du noch bei ihm auf dem Wege bist.“ (Matth. 5, 25)

Vorbemerkung: Für die Einführung in das Verständnis der vorstehenden Erzählung ist außer der Auffassung der in derselben vorhandenen, in dem Verlaufe eines Vorganges gegebenen Gliederung die Erklärung einiger in derselben enthaltenen Ausdrücke notwendig. Solche sind die Tropen: „die gelbe und die weiße Schürze“ (der Gerber und der Bäcker)*); ferner die Redeform: „der Bäcker hob

*) Vergl. Richter, „Beiträge zur Formenlehre der Poesie“, Seite 54—56.

das Kind des Gerbers aus der Taufe" (er übernahm Paten- oder Gevatterstelle)*); weiter die Ausdrücke: Osterhase (der Hase, welcher nach dem Glauben der Kinder die Ostereier bringt); der gute Märtel (die volkstümliche Form des Namens Martin, eines um das Jahr 460 gestorbenen Bischofs von Tours, von welchem der 11. November den Namen „Martinstag" hat)**); Handgranate, (eine hohle, mit Pulver gefüllte Wurfkugel; hier: Bezeichnung für einen Stein).

I. Die Einführung in die Gliederung der Erzählung knüpft zweckmäßig an die Überschrift an. Ein Friedensbote hat Frieden zu verkündigen. Der verkündigte Friede setzt Unfrieden, dieser aber wieder einen Friedenszustand voraus. Die angegebenen Gedanken bezeichnen die Wendepunkte für die Hauptteile der Erzählung.

Der **erste** derselben erzählt, worin der zwischen beiden Familien vorhandene Friede sich zu erkennen giebt:

a. der Bäcker übernahm bei den Kindern des Gerbers Patenstelle;
b. der Gerber versorgte den Garten des Bäckers mit jungen Obstbäumen;
c. die Bäckerin beschenkte die Kinder des Gerbers.

Der **zweite** Abschnitt erzählt von dem zwischen beiden Familien herrschenden Unfrieden, und zwar:

a. wie derselbe entstand,
b. worin derselbe sich zeigte (Angabe der vier Einzelheiten!).

Der **dritte** Abschnitt erzählt von dem wiederhergestellten Friedenszustande, und zwar:

a. wie der Friede zu stande kam,
b. worin der wieder hergestellte Friede sich zu erkennen gab (Angabe der drei Einzelheiten!).

Der Schluß erzählt von dem Segen, den die Wiederherstellung des Friedens brachte.

II. 1. Worin zeigte es sich, daß die beiden Nachbarn in Frieden lebten?
2. Wie wurde der Friede zerstört?
3. Worin zeigte sich der zwischen den beiden Familien herrschende Unfriede?
4. Wie wurde der Friede wieder hergestellt?
5. Worin zeigte sich der nun wieder zwischen den Familien herrschende Friede?

---

*) Das Wort Pate (von dem lateinischen Wort pater = der als geistlicher Vater aus der Taufe Hebende) bezeichnet hier den Taufzeugen; sonst auch den Taufzeugen und den Täufling in ihrem gegenseitigen Verhältnis.

**) Die Sage erzählt, daß, als man gekommen sei, Martin seine Erwählung zum Bischof anzukündigen, er sich versteckt habe und durch das Geschnatter von Gänsen verraten worden sei, was wohl zu dem Gebrauch Anlaß gegeben hat, daß an vielen Orten an diesem Tage eine Gans verspeist wird.

6. Weshalb war es ein Segen, daß der Friede wieder hergestellt war?
7. Welche Mahnung ist der Erzählung zugefügt?

III. Mündliche und schriftliche Wiedererzählung der einzelnen Teile der Erzählung in verkürzter Form. Vor der Ausführung der Arbeit ist den Schülern zu zeigen, wie die Verkürzung bewirkt wird.

---

4. Du sollst den Feiertag heiligen!

Ein ehrsamer Grobschmiedegeselle kam auf seiner Wanderschaft in eine Werkstatt, wo es recht tapfer herging mit Feilen und Hämmern bis zum Abend. Und das war ihm eben recht; denn er arbeitete gern. Als aber der Sonntag kam und das Hämmern nicht aufhörte, und keine andere Orgel zu hören war als der Blasebalg, war's ihm nicht ganz recht; denn er wäre gern in die Kirche gegangen, ein geistliches Lied mitzusingen. — Aber der Meister wollte aus seinem Eisen alle Taschen voll Gold schmieden und dachte: „Warum soll mein Handwerk bloß am Sonntag keinen goldnen Boden haben?"

Eine Weile hatte sich's der Gesell gefallen lassen, weil er dem Meister nicht wollte zuwider sein. Allein ohne den Sonntag schmeckte ihm das Leben wie eine Wassersuppe, in der kein Salz ist. Also faßte er sich ein Herz, geht zum Meister ins Haus und sagt: „Meister, ich kann ohne Gottes Wort nicht länger bestehen, und wenn ich mich am Sonntag in der Werkstatt abarbeite, bin ich in der Woche nur ein halber Mensch. Darum seid so gut und gebt mir am Sonntage meine Freiheit!" Der Meister sagte: „Nein, das geht nicht an; denn du hast die Aufsicht in der Werkstatt, und außerdem, wenn einer fortginge, könnten alle fortgehen, und dann stände das Geschäft still." — „Aber ohne Gottes Wort verkomm' ich," sagte der Gesell, „und es geht einmal nicht mehr. Ihr wißt, faul bin ich nicht, und euren Schaden will ich auch nicht; aber was nicht geht, das geht nicht. Und wofür bin ich ein Christ, wenn ich keinen Sonntag habe?"

Dem Meister kam das wunderlich vor, und er hatte schon ein Wort von Narrenspossen und dergleichen auf der Zunge. Als er aber dem ehrlichen Gesellen ins Gesicht sah, besann er sich und sagte: „Nun, meinethalben geh in die Kirche, so viel du willst. Aber eins bedinge ich mir aus: Wenn viel zu thun ist, mußt du auch am Sonntag auf dem Platze sein." — Wer war froher, als unser Gesell! Am nächsten Sonntag zieht er seinen blauen Rock an, nimmt das Gesangbuch unter den Arm und geht in die Kirche. Solch einen schönen Tag hat er lange nicht gehabt; die Predigt und der Gesang hatte ihn ganz aufgeweckt, und unser Schmied war so munter wie ein Vogel.

Nun vergeht die Woche, und als der Sonnabend kommt, sagt der Meister: „Gesell, es ist viel zu thun; morgen mußt du in der Werkstatt sein!" — „Gut," sagt der Gesell, „wenn's nicht anders sein kann." — Am nächsten Sonnabend sagt der Meister wiederum: „Es ist viel zu thun," und so auch am dritten. Als aber nach dem dritten Sonntag der Gesell den Wochenlohn bekam, fünf Thaler und fünf und zwanzig Silbergroschen, wie es ihm zukam, da spricht er: „Das ist zu viel" und schiebt die fünfundzwanzig Silbergroschen zurück. „Warum?" sagte der Meister; „es ist für die sieben Tage." — Aber der Gesell spricht: „Nein, ich hab's mir bedacht, für den Sonntag nehme ich kein Geld mehr; denn der Sonntag ist nicht zum Gelderdienen, und wenn ich am Sonntag arbeite, so geschieht's euch zuliebe; Geld will ich nicht!"

Da sah der Meister den Gesellen groß an; aber seit dem Tage war die Schmiede jeden Sonntag verschlossen, und kein Hammer noch Blasebalg mehr zu hören.

Merke: Wer in die Kirche will, der findet den Weg schon.

Vorbemerkung: Die vorstehende Erzählung gehört zu denjenigen, welche darauf abzielen, an dem Verlauf erzählter Vorgänge einen allgemeinen Gedanken zur Darstellung zu bringen. Dieser Gedanke ist zunächst in der in auffordernder Form gehaltenen Überschrift: „Du sollst den Feiertag heiligen!“ ausgesprochen; zum zweiten Mal tritt er am Schluß der Erzählung in Form einer Behauptung auf. — Die unterrichtliche Arbeit ist durch diese Andeutungen darauf verwiesen, den in erzählten Vorgängen sowie in ausgesprochenen Worten sich darstellenden Gedanken zur Anschauung und zur Erkenntnis zu bringen.

Ihrer äußeren Anordnung sowie ihrer inneren Gliederung nach zerfällt die Erzählung in fünf Abschnitte.

Im **ersten** derselben werden die beiden in der Erzählung auftretenden Personen in ihren Charaktereigentümlichkeiten dargestellt, und zwar zunächst der Schmiedegesell. Derselbe ist

a. als ehrsamer,
b. als ein arbeitsamer und
c. als ein solcher Mensch bezeichnet, der gern zur Kirche ging.

Ihm gegenüber ist der Meister in zwei Eigentümlichkeiten dargestellt:

a. sein Trachten war auf den Erwerb von Geld gerichtet;
b. er erachtete deshalb auch den Sonntag als einen diesem Zweck gewidmeten Tag. („Warum soll mein Handwerk bloß am Sonntag keinen goldenen Boden*) haben?“)

Im **zweiten** Abschnitt treten die beiden Personen in ihrem durch die vorher bezeichneten Charaktereigentümlichkeiten bedingten Verhalten auf. Dies Verhalten stellt sich dar in Gedanken, in Worten und in Handlungen, in denen sie zweimal einander gegenübertreten. Durch die direkte Anführung der Worte gewinnt die Erzählung in diesem Abschnitt dramatische Lebendigkeit. — Zuerst redet die Erzählung wieder von dem Gesellen, indem sie ein Zweifaches berichtet:

a. eine Weile hat er sich die Zumutung des Meisters gefallen lassen (Angabe des Grundes!);
b. da aber ein Leben ohne Sonntagsfeier ihm unmöglich ist, so wendet er sich mit einer begründeten Bitte an den Meister, um für den Sonntag seine Freiheit zu erlangen. (Angabe der Bitte und des Grundes derselben!)

Der Meister tritt dieser Bitte gegenüber mit einer Ablehnung auf, indem er zugleich zwei Gründe für dieselbe angiebt. (Prüfung dieser Gründe!)

---

*) Der Ausdruck „Boden“ ist hier als Bezeichnung dessen gebraucht, woraus etwas hervorgeht. Goldner Boden ist also solcher Boden, welcher reichlich Frucht bringt. „Warum soll mein Handwerk bloß am Sonntag keinen goldenen Boden haben?“ heißt demnach: Warum soll mein Handwerk bloß am Sonntag nicht reichen Ertrag bringen?

Nach dieser Ablehnung kommt der Gesell noch einmal auf die Gründe zurück, aus denen er bei seinem Wunsche beharrt:

a. es ist ihm unmöglich, ohne Gottes Wort zu leben;
b. er hat als Christ ein Recht, seinen Sonntag nach Gottes Ordnung zu feiern.

Diesen Gründen gegenüber werden die durch dieselben im Meister hervorgerufenen Gedanken angegeben:

a. sie kamen ihm wunderlich vor;
b. er hatte ein Wort von Narrenspossen 2c. auf der Zunge.

So scheint also das Verhalten des Gesellen zunächst wirkungslos zu sein. Ein Ernst jedoch, wie dieser ihn erkennen ließ, konnte nicht ohne Erfolg bleiben. Diesen ersten Erfolg stellt

der **dritte** Abschnitt dar, und zwar

a. in Beziehung auf den Meister; (er gewährt bedingungsweise die Bitte des Gesellen);
b. in Beziehung auf den Gesellen. („Solch einen schönen Tag 2c.").

Wenngleich indes ein erster Erfolg gewonnen war, so macht sich die Charaktereigentümlichkeit des Meisters doch noch einmal geltend. Deshalb werden beide Personen

im **vierten** Abschnitt noch einmal redend und handelnd gegenübergestellt; zunächst:

a. der Meister mit seinen Forderungen an den Gesellen,
b. der Geselle, und zwar:
    aa. in der stillschweigenden Gewährung der Forderungen,
    bb. in seinem thatsächlichen Verhalten. („Als aber nach dem dritten Sonntag 2c.").

Dies Verhalten brachte in einem zweiten Erfolge die erste und vorläufige Wirkung zur Vollendung. Der zweite Erfolg wird

im **fünften** Abschnitt dargestellt:

a. der Meister sah den Gesellen groß an (Ausdruck des Erstaunens);
b. er richtete sein Leben am Sonntag so ein, wie Gottes Gebot es verlangt.

Nachdem die Erzählung in ihrem Verlauf und in ihrer inneren Gliederung zum Verständnis gebracht ist, gewinnt der Schlußgedanke aus den in der Erzählung vorgeführten Einzelheiten seine Begründung.

II. 1. Was ist in dem ersten Abschnitt von dem Schmiedegesellen und was von dem Meister erzählt?
2. Wie verhielt sich der Geselle zunächst gegen die Wünsche seines Meisters?
3. Welche Wirkung hatte dies Verhalten für ihn?
4. Was that er deshalb?
5. Wie nahm der Meister die Bitte des Gesellen zunächst auf?
6. Was bewirkte die Bitte aber endlich?
7. Wie verhielt der Meister sich später gegen den Wunsch des Gesellen?

8. Wodurch brachte der Geselle den Meister zu einer besseren Erkenntnis?
9. Welche Wirkung hatte dies Mittel?

III. Mündliche und schriftliche Wiedererzählung ohne Anwendung der Gesprächsform (Übung im Gebrauch des Konjunktivs).

---

5. Was mich nicht brennt, das blas' ich nicht.*)

(von W. O. v. Horn [Wilhelm Örtel]).

Wie mancher hat schon gesagt: „Was mich nicht brennt, das blas' ich nicht!" und ist vorübergegangen, wo er hätte helfen sollen. So aber dachte der brave Christoph Kollheim in einem Dörflein bei Duderstadt nicht. Der war ein blutarmer Schelm und ein Witwer dazu und hatte drei Kinder, die gar oft sagten: „Vater, wir sind so hungrig!" — Das hört ein Vater gern, wenn er Brot genug hat und noch etwas dazu; aber wie schneidet das ins Herz, wenn kein Brot da ist! — Und just so ging es dem armen Kollheim oft genug. Das Betteln verstand er nicht; aber er verstand Schuhe zu flicken, Kochlöffel zu schnitzen, Besen zu binden und solcher kleinen Künste mehr. Das that er denn auch so fleißig, daß er sich kümmerlich mit seinen Kindern durchbrachte; — aber es kam doch manch ein „langer Tag".

Kollheim hatte einen guten Freund, der hieß Volkmann; derselbe war auch ein Witwer und hatte sieben unerzogene Kinder. „Gleich und gleich gesellt sich gern," heißt es im Sprichwort. Volkmann und seine Kinder hatten auch der Fasttage so viele, daß sie die Kunst des Hungerns bald hätten lernen können, wenn nicht das Lehrgeld gar zu schwer wäre.

Da sagte einmal Volkmann zu seinem Busenfreunde: „Ich ziehe nach Lauterberg ins Hannöversche; dort ist mehr Verdienst." Gesagt, — gethan! und der Hausrat kostete nicht viel Fracht. — Kollheim wünschte ihm alles Gute; aber der Arme fand's in Lauterberg nicht; denn er erkrankte und starb. — Die Lauterberger schickten die hungernden Kinder hin, wo sie hergekommen waren; die Bauern in dem Dorfe bei Duderstadt dachten: „Was mich nicht brennt, das blas' ich nicht!" und ließen die hungernden Waisen laufen. Dachte auch der arme Kollheim so? — Nein; der nahm die sieben Waisen seines Freundes in seine kleine Hütte zu seinen Kindern und sagte: „Herr, der du mit wenigen Broten Tausende gespeiset hast, hilf, und verlaß mich nicht!" —

Wenn die Not am größten, ist Gott am nächsten. Was Kollheim gethan, wurde der Regierung in Erfurt bekannt, und diese schickte ihm vierzig Thaler zur ersten Hilfe. Und als König Friedrich Wilhelm III. von der Sache hörte, sandte er dem guten Kollheim ein Kapitälchen, daß er sich ein kleines Feldgut kaufen konnte. Eins der Volkmannschen Kinder aber kam ins Waisenhaus zu Halle, welches der fromme August Hermann Francke gestiftet hatte, der auch nicht sagte: „Was mich nicht brennt, das blas' ich nicht!"

I. Zu Anfang der vorstehenden Erzählung stellt der Verfasser die Behauptung auf, daß mancher, wenn er andere im Unglück sieht, sich mit dem Sprichwort beruhigt: „Was mich nicht brennt, das blas' ich nicht!" und daß er sein Herz vor fremder Not verschließt. Im Gegen-

---

*) Vergl. die Erklärung des Wortes unter Nummer 3 der erläuterten Sprichwörter.

satz zu solchen Leuten wird auf den braven Christoph Kollheim*) verwiesen.

Nachdem durch diese Einleitung vorläufig auf eine bestimmte Eigentümlichkeit der Hauptperson in der Erzählung hingewiesen worden ist, wird dieselbe nun genauer dargestellt, und zwar

1. **zunächst in ihren äußeren Verhältnissen.** Von diesen wird erzählt: a. er war ein blutarmer Schelm, b. er war Witwer, c. er hatte drei Kinder, die oft genug über Hunger klagen mußten, weil seine Arbeiten, wenn er sie auch noch so fleißig betrieb, ihn nur kümmerlich nährten. Diese Anführungen lassen erkennen, daß Kollheim in großer Hilfsbedürftigkeit lebte.

Viele, die in solcher Not leben, glauben volles Recht zu haben, sich um fremde Not nicht zu kümmern. Von Kollheim soll etwas Anderes erzählt werden; darum wird er

2. **in seinem Verhalten gegen seinen Freund Volkmann** dargestellt. Zunächst wird von Volkmann erzählt: a. er war auch ein Witwer, b. er hatte sieben unerzogene Kinder, c. er lebte in großem Mangel, d. er entschloß sich, um seine Lage zu verbessern, nach Lauterberg zu ziehen, e. er fand das gesuchte Glück nicht; denn er erkrankte und starb bald darauf. — Nun wird Kollheims Verhalten gegen die dadurch hervorgerufene Not beschrieben. Dieses tritt dadurch um so deutlicher als ein löbliches hervor, daß vorher das Verhalten anderer gegen die Volkmannschen Kinder gezeigt wird: a. die von Lauterberg schicken die hungernden Kindlein hin, wo sie hergekommen; b. die Bauern (in dem Dorfe bei Duderstadt) dachten: „Was mich nicht brennt, das blase ich nicht!“ und ließen die hungernden Waisen laufen. Von Kollheim dagegen heißt es: „Der nahm die sieben Waisen seines Freundes in seine kleine Hütte zu seinen Kindern.“ War das nicht leichtfertig und unbesonnen, da er mit seinen eigenen Kindern schon Mangel leiden mußte? — Er wußte, wo er in der nun vervielfachten Sorge Hilfe zu suchen hatte. Es heißt von ihm: „Er sah mit einer heißen Thräne gen Himmel und seufzte: „Herr, der du mit wenigen Broten Tausende gespeiset hast, hilf, und verlaß mich nicht!“

Nachdem Kollheim in seiner Wohlthätigkeit und Barmherzigkeit dargestellt ist, wird nun in der Erzählung

3. gezeigt, **wie seine Hoffnung auf Gottes Hilfe erfüllt wurde.** a. Die Regierung zu Erfurt schickte ihm vierzig Thaler zur ersten Hilfe, b. König Friedrich Wilhelm III. sandte ihm ein Kapitälchen, daß er sich ein kleines Gut kaufen konnte, c. eins der Volkmannschen Kinder kam ins Waisenhaus nach Halle.

---

*) Er wohnte in einem Dorfe bei Duderstadt. Dieser Ort liegt in demjenigen Teile des Eichsfeldes, welcher zur Provinz Sachsen gehört. Das Eichsfeld ist eine unfruchtbare, dem Landbau wenig zuträgliche Gegend, deren Bewohner häufig in die Fremde ziehen, um ihr Brot zu erwerben.

II. 1. Was heißt das Sprichwort: „Was mich nicht brennt, das blase ich nicht?“
2. Worin zeigt es sich, daß Kollheim nicht so dachte?
3. Weshalb war der Liebesdienst für Kollheim eine schwere Aufgabe?
4. Worauf gründete Kollheim seine Hoffnung bei diesem Liebesdienst?
5. Wie beweist sich an Kollheim die Wahrheit des Wortes: „Wer den Armen giebt, der leihet dem Herrn?“

III. 1. Erzählt die äußeren Lebensverhältnisse des Kollheim!
2. Erzählt die Lebensverhältnisse des Volkmann!
3. Erzählt, wie dem Kollheim bei seinem Liebesdienst geholfen wurde!
4. Die Wahrheit des Wortes: „Geben ist Aussäen“ soll an Kollheims Leben gezeigt werden!
5. Die einzelnen Teile ergeben Aufgaben zur Übung im schriftlichen Gedankenausdruck.

---

6. Blauveilchen.

(Ein Märchen von Fr. Förster.)

(Das Märchen ist seiner Form wegen in der Abteilung B: „Stoffe in gebundener Rede“ aufgeführt.)

III. Die Fabel und die Parabel.*)

Inbezug auf die unterrichtliche Behandlung der Fabel wird hier auf das Seite 151 u. 152 Ausgeführte verwiesen.

Wie die Parabel in ihrem Wesen mit der Fabel verwandt ist, so auch in der unterrichtlichen Betrachtungsweise. Diese hat also folgende Aufgaben zu beachten:

1. die Aufsuchung der Hauptzüge im Bilde unter Hinzuthun der nötigen Worterklärungen;

2. die Feststellung des Gegenstandes, der durch das Parabelbild dargestellt wird, und die Hervorhebung des Vergleichungspunktes zwischen dem abbildenden und dem abgebildeten Gegenstande;

3. die Deutung der Einzelzüge im Bilde mit steter Bezugnahme auf den Kernpunkt des Gleichnisses;

4. die Zusammenfassung der einzelnen Stücke der Deutung und das Aussprechen der sich daraus ergebenden Wahrheit, welche in dem Gleichnis zur Darstellung gekommen ist. — Wie bei der unterrichtlichen

---

*) Vergl. Richter, „Beiträge zur Formenlehre der Poesie“, Seite 136 bis 142.

Behandlung der Fabel, so kann es auch bei der Parabel nicht darauf ankommen, auf jeder Stufe des Unterrichts den ganzen Gehalt derselben dem Schüler zu erschließen. Das Wort Augustins: „Die Parabeln werden mit dem Menschen groß; sie wachsen mit dem Umfang seiner geistigen Erfahrungen“ verdient auch die Beachtung dessen, der anderen zum Verständnis derselben verhelfen will.

---

1. Vom Wolf und Lämmlein.

(Von Luther.)

Ein Wolf und ein Lämmlein kamen beide an denselben Bach, um zu trinken. Der Wolf trank oben am Bach, das Lämmlein aber fern unten. Da der Wolf des Lämmleins gewahr ward, lief er zu ihm hin und sprach: „Warum trübest du mir das Wasser, daß ich nicht trinken kann?“ Das Lämmlein antwortete: „Wie kann ich dir das Wasser trüben? trinkest du doch über mir, und möchtest du es mir wohl trüben.“ Der Wolf sprach: „Wie? fluchest du mir noch dazu?“ Das Lämmlein antwortete: „Ich fluche dir nicht.“ Der Wolf sprach: „So hast du mir aber meine Wiesen und Äcker abgenaget und verderbet.“ Das Lämmlein antwortete: „Wie ist das möglich? habe ich doch noch keine Zähne.“ „Ei,“ sprach der Wolf, „und wenn du gleich viel reden und schwatzen kannst, will ich dich dennoch nicht ungefressen lassen.“ Und würgete also das unschuldige Lämmlein und fraß es.

I. Von welchen Tieren ist in der Fabel die Rede? — Der Wolf ist ein starkes, gefräßiges Raubtier, das Lämmlein ein schwaches, gutmütiges Tier. Was ist von beiden Tieren erzählt? — Beschreibt den Ort, an welchem jedes Tier trank! — Der Wolf also trank *oben*, d. h. da, wo das Wasser herkommt; das Lämmlein trank unten, d. h. da, wo das Wasser hinfließt. Was that der Wolf, als er des Lämmleins gewahr ward? — Wenn er sagt: Warum trübest du mir das Wasser, daß ich nicht trinken kann? so spricht er in diesen Worten eine Beschuldigung, einen Vorwurf gegen das Lämmlein aus. — Beurteilt, ob derselbe Grund hatte! Wie müssen wir den Vorwurf nennen, da er *keinen Grund hatte*? Was spricht also der Wolf gegen das Lämmlein aus? — Was antwortete das Lämmlein auf diesen unbegründeten Vorwurf? — Weshalb hatte das Lämmlein ein Recht, also zu antworten? — Was sprach der Wolf, nachdem er mit diesem Vorwurf abgewiesen war? — Damit will er sagen: Du fluchest mir noch dazu. Hatte das Lämmlein das gethan? — Da der erste Vorwurf, den der Wolf dem Lämmlein machte, keinen Grund hatte, so haben wir ihn einen *unbegründeten* genannt. Wie müssen wir auch den zweiten Vorwurf nennen? — Was antwortete das Lämmlein dem Wolfe auf den zweiten Vorwurf? — Der Wolf kann nichts dagegen sagen. Er erhebt aber bald darauf einen dritten Vorwurf. Wie heißt dieser? — Was antwortete das Lämmlein auf diesen Vorwurf? Wie war also auch der dritte Vorwurf? — So *hat also der Wolf dreimal gegen das Lämmlein einen Vorwurf erhoben; dreimal war der Vorwurf mit Recht als un-*

begründet zurückgewiesen worden. Nun giebt er seine wahre Absicht zu erkennen. Was sprach er nämlich zum Lämmlein? Es bleibt aber nicht bei dem Vorsatz. Was wird am Schluß von dem Wolfe erzählt?

Zusammenfassung: Als der Wolf zum Lämmlein lief, hatte er die Absicht, es zu fressen. Er wollte dies aber nur thun, wenn es scheinen könnte, als hätte er ein Recht dazu, also mit einem Scheine des Rechts. Deshalb erhebt er gegen das Lämmlein mancherlei Vorwürfe. Da dieselben unbegründet sind, so werden sie vom Lämmlein zurückgewiesen. Als der Wolf nicht mit einem Scheine des Rechts seine Absicht erreichen kann, gebraucht er Gewalt. Er fand also auch endlich da Veranlassung und Gelegenheit zu einer Gewaltthat, wo wirklich keine vorhanden war.

So geht's auch oft unter den Menschen, wenn der Mächtige dem Schwachen schaden will. Denkt an Isebel und Naboth! — Dann „geht Gewalt vor Recht," und: „Wer einen hängen will, der findet auch den Strick dazu." Wer Gelegenheit zu Beleidigung und Gewaltthat sucht, der findet sie auch da, wo keine vorhanden ist; „er bricht sie vom Zaun."

II. 1. Welche Absicht hatte der Wolf, als er das Lämmlein erblickte?
2. Wie suchte er diese Absicht zu erreichen?
3. Weshalb gelang es ihm nicht, seine Absicht mit einem Schein des Rechtes zu erreichen?
4. Welche Mittel wandte er endlich an, um seine Absicht zu erreichen?
5. Welche Menschen gleichen dem in der Fabel dargestellten Wolfe?
6. Gebt Beispiele von solchen Menschen an!

III. 1. Mündliche Wiedererzählung der Fabel mit Anwendung der direkten Rede.
2. Abschreiben der Sätze, welche die Vorwürfe des Wolfes gegen das Lämmlein enthalten.
3. Abschreiben der Sätze, welche die Antworten des Lämmleins auf die Vorwürfe des Wolfes enthalten.
4. Vorlesen der abgeschriebenen Sätze, welche die zusammengehörigen Vorwürfe und Antworten enthalten.
5. Schriftliche Wiedererzählung der Fabel ohne Anwendung der dialogischen Form.

---

2. Trau; schau, wem?

(Von Sebastian Frank.)

Ein Fuchs verkündete den Hühnern und Hähnen, die auf einem Baume saßen, einen ewigen Frieden; der wäre angestellt mit allen Tieren, also daß fürderhin Wolf und Schaf, Fuchs und Hühner ewige Freundschaft und Bündnis mit

einander haben sollten. — Damit hätte er gern die Hennen vom Baume geschwatzt. — Aber der Hahn sagte: „Das höre ich gern!“ — und reckte dabei den Kopf auf. Der Fuchs fragte: „Was siehest du?“ Der Hahn antwortete: „Ich sehe einen Jäger mit Hunden von ferne.“ Da sprach der Fuchs: „Nun bleibe ich nicht.“ Der Hahn antwortete: „Harre; wir wollen auch zu dir hinab, wenn wir sehen, daß die Hunde mit dir Frieden haben.“ Der Fuchs antwortete: „Ei, er möchte ihnen noch nicht verkündet sein; ich gehe davon!“

I. Die Überschrift dieser Fabel ist ein häufig gebrauchtes Sprichwort. Wozu fordert uns dies Sprichwort zuerst auf? — Wenn wir jemand trauen, so halten wir seine Worte für wahr und verlassen uns auf dieselben. Was fordert also das erste Wort der Überschrift von uns? — Welches Wort ist aber noch hinzugefügt? — Wozu fordert uns dies Wort auf? — Wonach sollen wir schauen oder sehen? — Weshalb es notwendig ist, daß wir sehen oder prüfen, ehe wir trauen, wird in der Fabel gezeigt.

Wer forderte nach der Erzählung, daß man ihm trauen sollte? — Von wem forderte der Fuchs das? — In welchen Worten spricht der Fuchs den Hühnern und den Hähnen das aus? — Welche Absicht hatte er dabei? — Wie verhielt sich der Hahn gegen die Aufforderung des Fuchses? — Zu welcher Frage bewog er dadurch, daß er den Kopf aufreckte, den Fuchs? — Und welche Antwort gab der Hahn? — Weshalb sprach der Hahn so zum Fuchse? — Welche Aufforderung des Sprichworts erfüllte er also? — Was sprach der Fuchs, als der Hahn ihm gesagt hatte: „Ich sehe einen Jäger mit Hunden von ferne?“ — Was gab er darin zu erkennen? — Was sagte ihm deshalb der Hahn? — Was erwiderte der Fuchs auf diese Aufforderung? — Prüft die Wahrheit dieser Antwort! — Aus welchem Grunde entfernte sich also der Fuchs? — Wie war demnach seine Nachricht von dem abgeschlossenen ewigen Frieden? — Beurteilt nun das Verhalten des Hahnes gegen die Rede des Fuchses! — Weshalb war es gut, daß der Hahn erst prüfte, ehe er traute! — Was lernen wir daraus. — **Ehe wir jemand trauen, sollen wir ihn prüfen.** — Unterlassen wir diese Prüfung, so können wir in große Gefahren kommen. Wenn ihr aus dem Hause eurer Eltern in das Leben tretet, dann nahen sich euch bald allerlei Leute, die sich für eure Freunde ausgeben. Folgt ihr ihnen ohne Prüfung, so könnt ihr leicht in böse Gesellschaft geraten, die eurer Seele Schaden bringt; „der Habichte giebt es viele, die wie Tauben aussehn“, und: „Süßer Sang hat schon manches Vöglein ins Netz gelockt.“ Darum trauet; aber prüfet den, der euer Vertrauen fordert!

II. 1. Wozu werden wir in der Überschrift der Fabel aufgefordert? (Die beiden Aufforderungen sind scharf auseinander zu halten; auch ist darauf zu sehen, daß die Schüler bei Angabe derselben die Form des Sprichwortes vervollständigen.)

2. Wer verlangt nach dieser Erzählung, daß man ihm trauen sollte?

3. Wodurch suchte der Fuchs das zu erreichen?
4. Wie verhielt sich der Hahn gegen diese Aufforderung?
5. Was bewirkte der Hahn damit, daß er erzählte: Ich sehe einen Jäger mit Hunden?
6. Was that der Fuchs nach dieser Mitteilung?
7. Was ist daraus zu erkennen?

III. Aufgabe zur Übung im Sprechen und im Schreiben wie bei der Fabel unter Nummer 1.

---

3. Der Fischreiher.

(Von Löhr.)

Wer das Geringere hochmütig verschmäht, muß zuweilen mit dem Geringsten fürlieb nehmen.

Stolz und hochbeinig ging ein alter Fischreiher auf grüner Wiese an dem Ufer eines Baches hin. Der warme Sonnenschein lockte ganze Züge von Fischen aus dem Grunde in die Fluten hinauf, und die Fische jagten sich in dem hellen Wasser und spielten und scherzten.

Unser Fischreiher sah manchen fetten Hecht, den er sich mit leichter Mühe holen konnte; aber „Hechte?“ sagte er, und wendete Hals und Kopf von einer Seite zur anderen, „Hechte? — Nein, Hechte mag ich nicht! Es muß ein Karpfen sein!“

Er stand und lauerte auf einen Karpfen. Aber die Karpfen wollten nicht kommen. Indessen der Hunger war da und wurde größer und immer größer.

„Nun, so will ich denn nur einen Hecht nehmen, weil es nicht anders sein soll!“ sagte unser Fischreiher; aber die Hechte waren auf den Grund gegangen und keiner war mehr da. Doch Schleien, schöne, fette Schleien waren noch genug da und schwammen im Wasser dahin.

„Schleien? Schleien?“ sagte der leckere Züngler,*) „ja, die möchte ich eben! Das wäre gerade eine Speise für eine Zunge, die Geschmack hat! Zieht hin in Frieden! — und wenn es fehlt, kann ich jawohl euresgleichen immer haben!“ Und die Schleien zogen unangetastet dahin, wiewohl ihn der Hunger immer stärker nagte.

Jetzt ging unser Reiher tiefer und immer tiefer in den Bach hinein, und es zeigten sich zuletzt nur noch Gründlinge.

„Gründlinge nun gar?“ sagte der Reiher zu sich selbst. „Gründlinge? Behüt' uns Gott! Ich werde mich sehr in acht nehmen, einen einzigen nur anzurühren. Gründlinge gehören eben für Fischreihers Magen!“

Über seine stolzen Bedenklichkeiten waren alle Fische auf den Grund gegangen, und es ließ sich keiner mehr sehen. Aber der Hunger war nicht mit den Fischen fortgegangen, sondern nagte und plagte ihn so sehr, daß er es nicht mehr aushalten konnte. Nicht Hecht, nicht Schlei, nicht Gründling war mehr da. Nur noch ein paar Frösche fanden sich, mit welchen er zuletzt fürlieb nehmen mußte.

I. Die unterrichtliche Aufgabe an dieser Fabel ist nicht die, einen Erfahrungssatz aus der Fabel zu gewinnen, sondern es kommt hier darauf an, die Wahrheit des aufgestellten Erfahrungssatzes an der Fabel nachzuweisen. Dieser Satz ist der Fabel vorangestellt. Durch das zugefügte Beispiel soll er für die Vorstellung individualisiert und da=

*) Der „leckere Züngler“ = Einer mit feiner Zunge, ein Feinschmecker.

durch für die tiefere Erfassung zugänglich gemacht werden. — Aus den einzelnen Zügen der Fabel muß zweierlei hervorgehoben werden: 1. Der Fischreiher verschmäht manches, weil es geringer ist als das, was er wünscht; 2. er muß endlich mit dem Geringsten fürlieb nehmen. Die Gedanken für den geforderten Nachweis sind gegeben; es ist nur nötig, daß die Schüler angehalten werden, die einzelnen Vorgänge genau auf den entsprechenden Teil des Erfahrungssatzes zu beziehen und dadurch diesen als einen thatsächlich an einem einzelnen Falle bewiesenen zu erkennen.

1. Die Lage, in welcher der Fischreiher vorgeführt wird, gab ihm reichlich Gelegenheit zur Auffindung guter Nahrung („der warme Sonnenschein lockte ganze Züge von Fischen aus dem Grunde in die Fluten"), und doch mußte er lange Hunger leiden und sich endlich mit schlechter Speise begnügen. Für diesen Satz sind die Gründe aufzusuchen.

„Der Fischreiher sah manchen fetten Hecht, den er mit leichter Mühe holen konnte." Er macht keinen Gebrauch von der Gelegenheit. („Hechte mag ich nicht!") Grund: Er begehrt etwas Besseres. („Es muß ein Karpfen sein!") So verschmähte er das Gute, das sich ihm darbot, weil es geringer war als das, was er begehrte. Endlich entschließt er sich, die verschmähte Nahrung zu nehmen — („Nun, so will ich nur einen Hecht nehmen, weil es nicht anders sein soll"); aber die Gelegenheit ist vorüber. („Die Hechte waren auf den Grund gegangen, und keiner war mehr da.")

Da bietet sich ihm zum zweiten Mal gute Gelegenheit, seinen Hunger zu stillen. („Schleien, schöne, fette Schleien waren noch genug da.") Aber er verschmäht sie, weil sie ihm zu gering sind gegen das, was er jetzt begehrte, nämlich Hechte. („Schleien möchte ich eben! Das wäre eine Speise für eine Zunge, die Geschmack hat! Zieht hin in Frieden!")

Der Hunger wird immer stärker, die Gelegenheit, denselben zu stillen, immer schwieriger. („Er ging tiefer und immer tiefer in den Bach hinein, und es zeigten sich zuletzt nur noch Gründlinge.") Auch mit diesen hätte er seinen Hunger stillen können. Aber zum dritten Male verschmähte er das, was sich ihm darbot, weil es ihm zu gering war gegen das, was er begehrt. („Gründlinge nun gar? — Ich werde mich sehr in acht nehmen, einen einzigen nur anzurühren. Gründlinge gehören eben für Fischreihers Magen!") Was war die Folge davon? — Alle Fische waren fort, nur der Hunger nicht, und er mußte endlich mit ein paar Fröschen fürlieb nehmen.

Zusammenfassung: Zuerst verschmähte der Fischreiher die Hechte, weil er Karpfen wollte; dann verschmähte er die Schleien, weil er Hechte wollte; dann die Gründlinge, weil es keine Schleien waren, und endlich mußte er mit Fröschen fürlieb nehmen. Er verschmähte dreimal das, was sich ihm darbot, weil es geringer war als das, was er begehrte, und mußte endlich mit dem Geringsten

fürlieb nehmen. So bewahrheitet sich also an dem Fischreiher der Satz, welcher an der Spitze der Fabel steht. — Dieser Satz findet aber auch seine Bestätigung im Leben der Menschen. Mancher hat schon Mangel leiden müssen, weil er Gelegenheiten, die sich ihm zum Broterwerb darboten, für zu gering hielt und sie deshalb ungenutzt vorübergehen ließ.

II. 1. Was ist von dem gesagt, der das Geringere hochmütig verschmäht?
2. Worin zeigt es sich, daß der Fischreiher das Geringere hochmütig verschmähte?
3. Was war die Folge davon?
4. Welche Menschen gleichen dem in der Fabel dargestellten Fischreiher?
5. Was sollen diese aus der Fabel lernen?

III. 1. Mündliche Wiederholung der Fabel in verkürzter Form.
2. Aufschreiben der Fabel in verkürzter Form.

---

4. Salomon und der Säemann.

(Eine Parabel von Rückert.)

Die Parabel ist ihrer Form wegen in der Abteilung B: „Stoffe in gebundener Rede“ aufgeführt.

IV. Das Sprichwort und der Denkspruch.*)

Das bei der Erklärung von Sprichwörtern und Denksprüchen innezuhaltende Verfahren ist in der Eigentümlichkeit derselben vorgeschrieben. Das Verständnis hat seine Grundlage in dem Verständnis des Wortausdrucks; das Unterrichtsverfahren hat deshalb zunächst dasselbe herbeizuführen. Dazu gehört namentlich, daß der im Sprichwort und Denkspruch häufig auftretende bildliche Ausdruck seine Erklärung findet. Zur Gewinnung des Wortverständnisses ist, namentlich wenn der Gedanke in einer komplizierten Form auftritt, auch die Anwendung der Zergliederung notwendig. (Vergl. § 20, 2 der „theoretischen Erörterungen“.) Mit diesen Maßnahmen wird aber, wie in § 22, 2 nachgewiesen worden ist, noch nicht alles erreicht, was für das Verständnis notwendig ist. Es sind deshalb ferner noch die in der angezogenen Stelle der „theoretischen Erörterungen“ bezeichneten Mittel in Anwendung zu bringen.

Nach der besonderen Eigentümlichkeit der in Rede stehenden Sprachstoffe gestaltet sich das in den angeführten Hinweisungen bezeichnete Unterrichtsverfahren, das nach der vollzogenen Worterklärung noch

*) Vergl. Richter, „Beiträge zur Formenlehre der Poesie“ Seite 176 2c.

in Anwendung zu bringen ist, folgendermaßen: Da die Sprichwörter ein Ausdruck von Urteilen, Meinungen und Erfahrungen sind, die sich aus der Beobachtung von Vorgängen und Zuständen im Leben ergeben, so ist ihr Verständnis dadurch zu bewirken, daß von der Betrachtung solcher Einzelfälle ausgegangen wird, an denen sich die Wahrheit des im Sprichwort enthaltenen Gedankens zu erkennen giebt. Indem den Schülern solche Einzelfälle zur Betrachtung und Beurteilung vorgehalten werden, oder indem sie an Erfahrungen in ihrem eigenen Leben erinnert werden, machen sie unter der unterrichtlichen Leitung einen ähnlichen Gang von Beobachtungen durch wie der ist, durch den im Volke das Sprichwort zu stande kam. Oft reicht auch eine passende Erzählung zur Einführung in den Inhalt eines Sprichwortes hin. Zur Verfeinerung des Verständnisses und zur Bereicherung der Jugend an dem Schatz der Sprichwörter und Denksprüche empfiehlt sich die Vergleichung sinnverwandter Erzeugnisse dieser Art.

Durch die Sprichwörter und Denksprüche soll nicht bloß die Erkenntnis der Kinder erweitert werden; dieselben sollen auch deren sittliches Urteil schärfen und ihren Willen anregen. In dieser Bedeutung der Sprichwörter liegt ein Antrieb, daß der Lehrer bei der Auswahl von Beispielen auch in die Lebenssphäre der Kinder hineingreift, sowohl bei der Anführung von Fällen, aus denen sich die Bedeutung des Sprichwortes ergiebt, als auch bei der Hinweisung auf Lebenslagen, in denen sich sein Inhalt zu bewähren hat. So berechtigt indes dies ist, so kann darin doch nicht eine Nötignng zu angehängten Moralpredigten gefunden werden. Durch diese wird mehr geschadet als genützt. Auch bei der Erklärung der Sprichwörter gilt das Wort: „Thatsachen reden.“ Wer an der Wirksamkeit dieser zweifelt, der wird durch wortreiche Zuthaten eher dazu beitragen, den Sinn des Sprichwortes zu verschütten, als dessen Inhalt zur Gewinnung fruchtbarer Erkenntnis und kräftiger Willensanregung zu erhellen.

---

1. „Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.“

In seiner wörtlichen Bedeutung will dies Sprichwort sagen: Man soll den Tag nicht als einen glücklichen preisen, so lange man nicht das Ende desselben erreicht hat. Oft geht die Sonne hell und klar auf; kein Wölkchen trübt den Himmel. Wir hoffen deshalb auf einen schönen Tag. Doch bald kündet sich ein Gewitter an, und der Tag, welcher einen so schönen Morgen hatte, endigt mit Regen und Sturm.

Wie in der Natur, so ist auch im Leben des Menschen der Abend eines Tages oft ganz anders, als man es am Morgen erwartete. Einer steht gesund vom Schlaf auf, geht mit frischer Kraft an seine Arbeit und hofft, am Abend sich des Gelingens freuen zu können. Doch ein unerwarteter Unglücksfall beraubt ihn seiner Kraft. Er ist am Abend nicht am gewünschten Ende der Arbeit, sondern liegt vielleicht auf dem Krankenlager oder wohl gar auf dem Sterbebett.

„Es kann vor Nacht leicht anders werden,
als es am frühen Morgen war;
denn weil ich leb' auf dieser Erden,
leb' ich in steter Tod'sgefahr."

Ein anderer erwartet einen Tag voller Freude, und unerwartet wird ihm Kummer und Verdruß zu teil. Darum soll man den Tag nicht als einen glücklichen preisen, ehe man das Ende desselben erlebt hat; denn „Unverhofft kommt oft." Das gilt nicht bloß von den angenehmen Dingen im Leben, sondern auch von den unangenehmen.

Noch mehr. Wie es an dem einen Tage des Lebens ist, so ist es oft auch mit dem ganzen Leben. Mancher hat eine fröhliche Jugend. Treulich sorgen die Eltern für seine Zukunft; ein glückliches Leben scheint ihm bevorzustehen. Doch plötzlich treten allerlei Unglücksfälle ein; sein Leben geht unter Kummer und Elend zu Ende. Also auch in dieser Anwendung gilt das Wort: „Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben." In solchem Sinne sprach auch der weise Solon zu dem Könige Krösus: Niemand ist vor dem Tode glücklich zu preisen. Und Krösus hat die Wahrheit dieses Satzes auf dem Scheiterhaufen erkannt und bekannt.

Mit obigem Sprichwort sind verwandt:
„Es ist noch nicht aller Tage Abend."
„Der Abend lobt den Tag und das Ende das Leben."

---

3. „Wer am Wege baut, hat viele Meister."

Ein Bau an der Landstraße erregt die Neugierde der Leute. Schon ehe das Werk vollendet ist, hört man von den Vorübergehenden Urteile über den Plan und die Ausführung des Baues; wenige nur warten damit, bis das Haus fertig dasteht. Man hört Lob und Tadel. Am häufigsten ist aber der Tadel; denn jeder glaubt, er sei ein Meister, der anderen an Kunst und Geschicklichkeit überlegen ist und der deshalb dies oder jenes zweckmäßiger und schöner hätte einrichten können.

Wie es dem geht, der an der Straße baut, so geht es allen denen, die in einem öffentlichen Amte arbeiten. Je höher jemand steht, desto mehr muß er erwarten, daß seine Reden und Handlungen gemeistert werden; denn: „Ein hoher Baum fängt viel Wind."

Darum laß dich in deiner Arbeit, in dem Dienst an deinem Amt durch solche Urteile nicht entmutigen! Bist du dir bewußt, daß du bei deiner Arbeit eine gute Absicht hast, und daß du zur Erreichung derselben deine ganze Kraft angewendet hast, so tröste dich bei vorkommendem Tadel mit dem Sprichwort: „Wer am Wege baut, hat viele Meister!" — Dabei sei aber auch vorsichtig! Stelle deine Leistungen nicht ohne Veranlassung zur Schau; wenn du aber mit denselben hervortrittst, so bemühe dich ernstlich, etwas Probehaltiges zu stande zu bringen. — Ferner: Stehst du in einem Beruf, in welchem du nicht am Wege, sondern in der Verborgenheit zu wirken hast, so sei zufrieden mit dieser deiner stillen

Wirksamkeit; denn du entgehst manchem Verdruß, dem die Hohen der Erde nicht entgehen können (Hopf). — Endlich: Bisweilen kommt wohl ein tüchtiger Baumeister an deinem Bauwerk vorbei, der deine Arbeit zu prüfen versteht, auch prüft und — manches zu tadeln findet. Dann laß dir den Tadel zur Belehrung dienen und nimm ihn mit Willigkeit und Dank auf; denn niemand darf sich so vollkommen dünken, daß er tadelfrei ist.

3. „Was mich nicht brennt, das blas' ich nicht."

Wenn man sich ein Glied des Körpers verletzt hat, indem man mit demselben einem heißen Gegenstand zu nahe gekommen ist, so sucht man den Schmerz dadurch zu lindern, daß man Luft daran haucht oder bläst. Diese Hilfe leistet sich jeder gern selbst, und kann er es nicht, so thut's wohl ein anderer; denn der Dienst ist leicht.

Es giebt aber noch andere Schmerzen, von denen man sich nicht so leicht selbst befreien kann, und da denken viele leider so, wie das Sprichwort sagt. Der Priester und der Levit empfanden nicht die Schmerzen dessen, der in seinem Blute lag; sie dachten wohl auch: Der Schmerz brennt mich nicht, und — gingen vorüber. Mancher, der im Überfluß lebt, kann einen Armen wohl sehen und sagen: Die Not brennt mich nicht. Ein anderer, der alle Tage herrlich und in Freuden lebt, weiß nichts von dem Kummer, der seinen Nächsten niederbeugt, und sagt wohl auch: Die Not brennt mich nicht. — Wohl dir, wenn solcher Schmerz dich nicht quält; aber du sollst beim Anblick fremder Not nicht sagen: Weil sie mich nicht brennt, so blase ich sie nicht, d. h. so suche ich sie nicht zu lindern; denn das ist ein Zeichen eines unbarmherzigen Sinnes, und das Wort Gottes sagt: „Ein unbarmherziges Gericht wird über den ergehen, der nicht barmherzig ist."

So will das Sprichwort also nicht eine Lebensregel für uns sein, sondern eine Warnungstafel, daß wir uns nicht dieser Welt gleich stellen, wenn es gilt Barmherzigkeit zu üben. Da soll uns vielmehr das Verheißungswort unseres Herrn treiben: „Was ihr gethan habt einem unter meinen geringsten Brüdern, das habt ihr mir gethan."

4. „Not hat kein Gebot."

Dies Wort spricht eine Behauptung aus von der Not. Unter Not ist alles das zu verstehen, was uns Sorge, Kummer, Pein verursacht. Von solchen Umständen ist gesagt, daß sie kein Gebot oder Gesetz haben oder kennen. Die Gebote, deren hier gedacht ist, sind die Bestimmungen, welche unser Verhalten regeln. Hätte oder kennte die Not kein Gebot, so wäre demnach unser Verhalten in solchen Lagen unbeschränkt von allen göttlichen und menschlichen Bestimmungen, allein unserem Ermessen überlassen. So lehrt aber das Wort Gottes, das die Richt-

schnur für unser Leben sein soll, nicht, sondern „die Welt, die damit das Lügen in der Not, das Betrügen und Stehlen in der Not und andere Not- und Verlegenheits-Sünden beschönigen und entschuldigen möchte. — Was im Glücke Gottes Gebot und Wille ist, das ist es auch im Unglück, und wer es in der Not nicht genau nimmt mit dem Gesetz Gottes, der wird es auch in guten Tagen nicht genau nehmen; wer in der Not lügt, der nimmt es — auch wo keine Not ist — mit der Aufrichtigkeit nicht genau; wer in der Not stiehlt, vor dem ist unter keinen Umständen fremdes Eigentum sicher."

Daraus folgt, daß das Sprichwort uns nicht eine Regel geben will, nach der wir unser Urteil und unser Verhalten einrichten, sondern daß es ein Spiegel ist, der uns zeigt, wie viele im Gegensatz zum Worte Gottes denken und — handeln.

Härlin sagt noch weiter in Beziehung auf dieses Sprichwort: Die Not hat sogar ihr eigenes Gebot. Sie soll uns treiben zu Gottes Wort; und manches Sprüchlein, das wir im Glück gar nicht verstanden oder nicht beachtet haben, wird uns klar und deutlich, lieb und teuer werden in Kreuz und Leiden. „Die Anfechtung lehrt aufs Wort merken." Die Not soll uns treiben zum Gebet. „Rufe mich an in der Not, so will ich dich erretten, und du sollst mich preisen!" Sie soll uns üben in allerlei christlichen Tugenden: in der Demut und in der Sanftmut, im Glauben und Vertrauen, in Geduld und Standhaftigkeit, in der Versöhnlichkeit und Feindesliebe: „Wie das Gold durchs Feuer, also werden die, so Gott gefallen, durchs Feuer der Trübsal bewähret."

Doch unter bestimmten Voraussetzungen hat auch dieses Sprichwort volle Berechtigung. Wenn es sich z. B. darum handelt, einem Mitmenschen, der in Not ist, rasche Hilfe zu bringen, so wird man zuweilen gewisse Vorschriften des Anstandes und der Höflichkeit bei Seite setzen müssen. Dann heißt es mit Recht: „Not hat kein Gebot."

---

5. „Rom ist nicht in einem Tage erbaut worden."

Das will sagen: Wichtige Geschäfte und große Werke lassen sich selten kurz abthun und wollen zu ihrer guten Ausführung besonnene Weile haben. — Mit diesem Sprichwort entschuldigen sich aber auch fahrlässige und träge Leute, welche ihr Geschäft nicht treiben und vollenden mögen, die schon müde sind, ehe sie recht anfangen. — Mit dem Rom ist es aber eigentlich so gegangen: Es haben viele fleißige Hände viele Tage lang vom frühen Morgen bis zum späten Abend unverdrossen daran gearbeitet und nicht abgelassen, bis es fertig war. So ist Rom entstanden. Was du zu thun hast, mach's auch so!

Die vorstehende, von Hebel gegebene Auslegung des Sprichwortes enthält zunächst eine Erklärung desselben. „Wichtige Geschäfte — besonnene Weile haben." Dann wird eine unrichtige Anwendung des Sprichwortes angeführt. „Mit diesem Sprichwort — recht anfangen.

Zuletzt wird gezeigt, wie Rom entstanden ist, und an diese Darlegung wird eine Ermahnung für unser Verhalten angeschlossen.

Mit obigem Sprichwort zu vergleichen:

„Mit einem Streiche fällt keine Eiche."
„Gut Ding will Weile haben."
„Es wird kein Meister geboren."
„Steter Tropfen höhlt den Stein."
„Eile mit Weile!"

---

6. „Drei Paare und Einer."

(Von Rückert.)

(Der Denkspruch ist seiner Form wegen in der Abteilung B: „Stoffe in gebundener Rede" aufgeführt.)

V. Die abhandelnde Darstellung.

Das Wort „abhandeln" heißt in einer seiner Bedeutungen: etwas in abschließender Weise zum Gegenstand der Untersuchung machen. Eine Abhandlung ist demnach eine zusammenhängende, in sich abgeschlossene Darstellung, in welcher über einen Gegenstand eine Reihe von Gedanken — die Ergebnisse der Untersuchung — mitgeteilt werden. Wer also über einen Gegenstand sein Urteil oder seine Ansichten in zusammenhängender, nach den Gesetzen des Denkens geordneter Rede entwickelt und durch Gründe beweist, um dadurch bei anderen die ausgesprochenen Gedanken zur Anerkennung zu bringen: der liefert eine Abhandlung.

Gegenstand der abhandelnden Darstellung kann alles werden, was sich unserem Nachdenken als Objekt darbietet: z. B. Erscheinungen in der Natur, Erzeugnisse der Kunst, Vorgänge in den mannigfaltigen äußeren Verhältnissen des Menschenlebens, Angelegenheiten des geistigen und sittlichen Lebens &c.

Abhandelnde Darstellungen können nach zwei Seiten hin Gegenstand unterrichtsmäßiger Bemühungen werden: zunächst nach der Seite hin, daß der Unterricht das Verständnis derartiger Darstellungen herbeizuführen sucht. Die Befähigung, der Gedankenentwicklung einer Rede zu folgen, ist im Volke noch wenig genug vorhanden. Man braucht zum Beweise dessen z. B. nur darauf zu achten, wie die Ergebnisse vom Anhören einer Predigt sich oft nur auf einzelne abgerissene Gedanken erstrecken, während der Zusammenhang derselben mit dem Ganzen unbeachtet und verschlossen geblieben ist. So wird die Schule also auch nach dieser Seite hin an der Jugendbildung einen beachtenswerten Dienst leisten, wenn durch Betrachtung abhandelnder Darstellungen, namentlich durch Einführung in ihr Verständnis, die Schüler angeleitet werden, acht zu haben auf sachgemäße Ordnung in der Anlage, auf die Scheidung von

Haupt- und Nebengedanken, überhaupt auf den Gliederbau einer Rede. Die Benutzung derartiger Darstellungen als Grundlage zu Aufsatzübungen ist der Oberstufe vorzubehalten.

---

1. Boten göttlicher Fürsorge.

(Von Joh. Arndt.)

Die Blumen, Kräuter und alle Erdgewächse treten mit anbrechendem Frühling gleichsam aus ihrer Schlafkammer. Sie haben einen neuen Rock angelegt, reden durch ihren lieblichen Geruch, ihre unterschiedliche Gestalt und ihre bunte Farbe mit uns und sprechen: „O, ihr ungläubigen Menschenkinder, sehet uns an; alle, die ihr Gottes Wort nicht glauben wollt, sehet uns, seine Werke, an! — Wir waren tot und sind nun wieder lebendig geworden; wir haben unsern alten Leib in der Erde verwesen lassen und sind neue Geschöpfe geworden. So lernt nun von uns den alten Menschen aus- und den neuen Menschen anziehen! — So lange ihr aber hier auf Erden wallet, sorget nicht für euren Leib, sondern laßt euren Gott, der uns so herrlich zieret, nähret und mehret, auch für euch sorgen!"

Ich höre diesen Feldpredigern zu und glaube ihren stummen Worten. Nun trete ich alle meine Sorge mit Füßen und gehe fröhlicher meinen Weg, weil ich der väterlichen Fürsorge meines Gottes versichert bin. Ich verlange getrost zu sterben, weil ich nicht zweifle, mein Leib werde verklärt auferstehen, und das Verwesliche werde auch an mir anziehen das Unverwesliche.

I. Von wem ist in dieser Darstellung nach den Worten der Überschrift die Rede? — Ein Bote hat etwas zu verkündigen, zu melden. Was haben die Boten zu verkündigen, von denen hier die Rede ist? — Was verstehen wir unter der Fürsorge Gottes? — (Auflösung des Wortes!) Das ist also die Sorge, mit welcher Gott für das sorgt, was uns zum besten dient. Zuerst werden die Gegenstände genannt, welche Boten oder Verkündiger der göttlichen Fürsorge sind. Gebt sie an! — Was ist von diesen gesagt? — Die Schlafkammer der Blumen 2c. ist die Erde, in der sie während des Winters geruht haben. Nun kommen sie von neuem aus den Wurzeln und aus den Samenkörnern hervor und treten als Boten der göttlichen Fürsorge auf. Wie erscheinen sie vor uns? — Diese drei Stücke zeugen von dem neuen Leben, das Gottes Hand in ihnen bereitet hat, als sie noch wie tot in der Erde ruhten. Darum können sie auch mittelst derselben zu uns von der göttlichen Fürsorge reden.

Nachdem wir **die Boten** der göttlichen Fürsorge kennen gelernt haben, wird uns **der Inhalt ihrer Rede,** also **die Botschaft,** angegeben. Mit welchen Worten reden sie zu uns? — Wozu fordern sie uns auf? — Das ist dieselbe Aufforderung, welche der Herr an uns richtet (Ev. Matth. 6, 28 bis 30). Das Wort haben wir schon oft gehört, aber selten zu Herzen genommen. Wie werden wir deshalb in der Anrede genannt? — Es bleibt jedoch nicht bei der Aufforderung, die Boten anzusehen. Sie haben uns noch etwas Besonderes von sich zu verkündigen, das beachtet werden soll. Nennt es mit den Worten des Buches! — Das hat Gottes Hand gemacht, der ihnen das neue

Leben und das neue Kleid gab, in welchem sie im Frühling vor uns erscheinen. Welche Aufforderung schließen sie an dies Wort an? — Das ist dieselbe Ermahnung, welche der Apostel Paulus ausspricht Epheser 4, 22 bis 32 und Kolosser 3, 8 bis 10. (Vorlesung dieser Stellen!) Was soll nach diesen Worten der Schrift abgelegt werden? — Der alte Mensch ist das natürliche, der Sünde verfallene Wesen. Was soll angezogen werden? — Der neue Mensch ist das vom Geiste Gottes in uns hervorgebrachte Wesen. Sehet, wie Epheser 4, 25 bis 52 das neue Leben beschrieben wird! Wiederholt nun die erste Botschaft, welche die Boten der göttlichen Fürsorge an uns ausrichten!

Sie haben aber noch eine zweite Botschaft; das ist wiederum eine Ermahnung. — Was rufen sie uns nämlich zu? — Dasselbe spricht Christus zu uns mit Hinweisung auf die Blumen des Feldes (Ev. Matth. 6, 28 bis 32). Was wird uns in dieser Botschaft verboten? — Was wird von uns gefordert? — Jetzt kennt ihr auch die zweite Botschaft. — Wiederholung der zwiefachen Botschaft! — Diese Botschaft ist schon seit Jahrtausenden verkündet worden. Und neben dieser Botschaft hat das Wort Gottes in noch deutlicherer Sprache zu den Menschen geredet. Aber wie selten wird diese Verkündigung recht gehört und in das Herz genommen! Sonst müßte ja der Sorge viel weniger unter den Menschen sein.

Zum Schluß der Darstellung redet jemand zu uns, der die Botschaft vernommen hat, und beschreibt **die Wirkung derselben.** Was sagt er von sich? — Mit welchen Worten bezeichnet er hier die Boten der göttlichen Fürsorge? — Weshalb nennt er sie Feldprediger? — Was sagt der Hörer der Botschaft zuerst von sich? — Das Hören ist das erste, was geschehen muß, wenn eine Predigt wirken soll; es reicht aber noch nicht aus. Was sagt er zweitens von sich? — Weshalb sind die Worte der Feldprediger hier „stumme“ genannt? — Wie verhält sich der Zuhörer gegen diese Worte? — Erst dann, wenn wir diesen Worten glauben, kommen sie in das Herz und bringen Wirkungen hervor. Hier sind drei Wirkungen von dem gläubigen Anhören der Predigt genannt. Gebt sie mit den Worten des Buches an! — (a. ich trete alle meine Sorge mit Füßen, b. ich gehe fröhlicher meinen Weg, c. ich verlange getrost zu sterben.) — Wer seine Sorge mit Füßen tritt, der hat sie überwunden, an dem hat sie keine Macht mehr. Was soll also mit den Worten gesagt sein: Ich trete alle meine Sorge mit Füßen? — Was ist die Folge davon, wenn wir die Sorge überwunden haben, die so oft uns das Leben erschwert? — Diese Fürsorge hat mein Gott an den Blumen des Feldes bewiesen, und Christus sagt: So denn Gott das Gras auf dem Felde also kleidet, sollte er das nicht vielmehr euch thun? (Matth. 6, 30.) Was nennt der Zuhörer als dritte Wirkung der Predigt? — Welchen Grund fügt er hinzu? — Was haben ihm nämlich am Anfang der Botschaft die Boten von sich verkündet? — (Wir waren tot und sind neue Geschöpfe geworden.) Das mahnt an das alte Wort, das geschrieben steht 1. Kor. 15, 42 bis 45, und an

die Verheißung: Wenn das Verwesliche wird anziehen das Unverwesliche, und das Sterbliche wird anziehen die Unsterblichkeit, dann wird erfüllet werden das Wort, das geschrieben steht: Der Tod ist verschlungen in den Sieg.

II. 1. Als was sind die Blumen, Kräuter und alle Erdgewächse hier dargestellt?
2. Was sollen sie also verkündigen?
3. Wodurch reden sie zu uns?
4. Was sollen wir aus der Botschaft lernen?
5. Wer redet im letzten Abschnitt?
6. Welche Wirkung hat für den Hörer der Botschaft das gläubige Anhören derselben gehabt?

---

2. Von der Freundschaft.

(Von Matthias Claudius.)

Von der Freundschaft spricht einer: sie sei überall, der andere: sie sei nirgends, und es steht dahin, wer von beiden am ärgsten gelogen hat.

Wenn du Paul den Peter rühmen hörst, so wirst du finden, rühmt Peter den Paul wieder, und das heißen sie dann Freunde, und ist oft zwischen ihnen weiter nichts, als daß einer den anderen kratzt, damit er ihn wieder kratze, und sie sich so einander wechselsweise zum Narren haben; denn wie du siehst, ist hier, wie in vielen anderen Fällen, ein jeder von ihnen nur sein eigener Freund und nicht des anderen. Ich pflege solch Ding Holunderfreundschaften zu nennen. Wenn du einen jungen Holunderzweig ansiehst, so sieht er fein stämmig und wohl gegründet aus; schneidest du ihn aber ab, so ist er inwendig hohl, und ist so ein trocken, schwammig Wesen darin.

So ganz rein geht's hier freilich selten ab, und etwas Menschliches pflegt sich wohl mit einzumischen; aber das erste Gesetz der Freundschaft soll doch sein, daß einer des anderen Freund sei.

Und das zweite ist: daß du's von Herzen seist und Gutes und Böses mit ihm teilest, wie's vorkommt. Die Delikatesse, da man den und jenen Gram allein behalten und seines Freundes schonen will, ist meistens Zärtelei; denn eben darum ist er dein Freund, daß er mit untertrete und es deinen Schultern leichter mache.

Drittens: Laß du deinen Freund nicht zweimal bitten! Aber wenn's not ist, und er helfen kann, so nimm du auch kein Blatt vors Maul, sondern gehe und fordere frisch heraus, als ob's so sein müßte und gar nicht anders sein könnte.

Hat dein Freund an sich, das nicht taugt, so mußt du ihm das nicht verhalten und es nicht entschuldigen gegen ihn. Aber gegen den dritten Mann mußt du es verhalten und entschuldigen. Mache nicht schnell jemand zu deinem Freunde; ist er's aber einmal, so muß er's gegen den dritten Mann mit allen seinen Fehlern sein. Etwas Sinnlichkeit und Parteilichkeit für den Freund scheint mit zur Freundschaft in dieser Welt zu gehören. Denn wolltest du an ihm nur die wirklich ehr- und liebenswürdigen Eigenschaften ehren und lieben, wofür wärest du dann sein Freund? Das soll ja jeder wildfremde unparteiische Mann thun. Nein, du mußt deinen Freund mit allem, was an ihm ist, in deinen Arm und in deinen Schutz nehmen; dabei versteht es sich von selbst, daß aus einem Edlen kein Unedles werden darf.

Es giebt eine körperliche Freundschaft. Nach der werden auch zwei Pferde, die eine Zeitlang beisammen stehen, Freunde und können eins das andere nicht entbehren. Es giebt auch sonst noch mancherlei Arten und Veranlassungen. Aber eigentliche Freundschaft kann nicht sein ohne Einigung, und wo die ist, da macht

sie sich gern und von selbst. So sind Leute, die zusammen Schiffbruch leiden, und die an eine wüste Insel geworfen werden, Freunde. Das gleiche Gefühl der Not in ihnen allen, die gleiche Hoffnung und der eine Wunsch nach Hilfe einigte sie, und das bleibt oft ihr ganzes Leben hindurch. Einerlei Gefühl, einerlei Wunsch, einerlei Hoffnung einigt; und je inniger und edler dies Gefühl, dieser Wunsch und diese Hoffnung sind, desto inniger und edler ist auch die Freundschaft, die daraus wird.

Aber, denkst du, auf diese Weise sollten ja alle Menschen auf Erden die innigsten Freunde sein. Freilich wohl! und es ist meine Schuld nicht, daß sie es nicht sind.

Vorbemerkung: Die vorstehende Darstellung gehört ihrem Inhalt nach zu den Abhandlungen, hat aber eine Form, durch welche sie dem Briefe verwandt wird. Diese Verwandtschaft mit dem Briefe bekommt die Darstellung — außer der ihr eigentümlichen dialogischen Form — zunächst durch die ihr in dem Original vorausgeschickte Bemerkung: „Ich habe dir in der vorigen Lektion (d. h. Mitteilung) die Feindschaft erklärt, und wie man dazu gelangen könne, und wann ein ehrlicher Kerl sie nicht scheuen müsse. Heute von der Freundschaft.“ — Scheinbar bezieht sich der Verfasser in diesen Worten auf eine frühere Mitteilung, die sich aber in seinen Schriften nicht findet, so daß anzunehmen ist, er habe diese Bemerkung nur gemacht, um die nachfolgende Darstellung wirksam einzuleiten. Außerdem bekommt dieselbe den Charakter des Briefes durch das im Original ihr angefügte Postskript: „Es giebt einige Freundschaften, die im Himmel beschlossen und auf Erden vollzogen werden.“ Durch die angeführten Mittel wird die Darstellung zum Ausdruck eines persönlichen Verhältnisses zwischen dem Mitteilenden und dem Leser und gewinnt dadurch einen volkstümlichen Charakter.

Nach der erwähnten Vorausschickung, die in vorstehendem Texte fehlt, spricht Claudius

im **ersten** Teil der Abhandlung von dem Vorkommen der Freundschaft, d. h. des Verhältnisses zwischen Menschen, nach welchem dieselben Freunde sind.*) Er stellt die darüber herrschenden gegensätzlichen Meinungen in dem derben Ausdruck: „es steht dahin, wer von den beiden (d. h. von denen, welche die entgegengesetzten Meinungen äußern) am ärgsten gelogen hat“ (d. h. am meisten im Irrtum ist) als unrichtige dar und bringt dadurch indirekt die Meinung zum Ausdruck, daß die Freundschaft weder so häufig noch so selten unter den Menschen sei, wie oft angenommen wird.

Im **zweiten** Teil handelt der Verfasser von der falschen Freundschaft. Er zeigt, daß dieselbe

a. hervorgeht aus der Selbstsucht, indem man in solcher Freundschaft einander Dienste leistet, damit man Dienste empfängt;

---

*) Das Wort Freundschaft wird auch im konkreten Sinne gebraucht und bezeichnet dann eine Gesamtheit von Freunden, z. B. 1 Mos. 12, 1; 24, 4. Nicht selten wird es — besonders im Volksmunde — zur Bezeichnung der einem Menschen verwandten Personen gebraucht; so z. B. auch Luc. 1, 61.

b. daß sie deshalb ohne Wert ist. Zur Bezeichnung dieser Wertlosigkeit wendet Claudius das Bild des Holunderstrauches an, dessen Zweige in ihrer äußeren Erscheinung als brauchbar zur Stütze erscheinen, innerlich aber ohne stützende Kraft sind.

Im **dritten** Teil handelt der Verfasser von der wahren Freundschaft und charakterisiert diese in vier Gesetzen, nach denen sie sich als solche zu erweisen hat.

a. Das erste Gesetz der Freundschaft soll sein, daß einer des anderen Freund sei, also daß der Mensch in dem Freundschaftsverhältnis nicht sein Wohl, sondern das Wohl des Freundes erstrebt;

b. das zweite Gesetz ist, daß einer des andern Freund von Herzen sei, also nicht bloß im Worte. Den Beweis für die Erfüllung dieses Gesetzes findet Claudius darin, daß jeder mit dem Freunde teilt, was ihm im Leben begegnet: Gutes und Böses;

c. das dritte Gesetz lautet: Laß deinen Freund nicht zweimal bitten; aber zögere auch nicht, ihn zu bitten, wo du seine Hilfe brauchst;

d. das vierte Gesetz lautet: Halte dem Freunde offen seine Fehler vor; gegen die Angriffe von anderen suche ihn aber zu schützen, soweit du damit nichts Unedles thust.

Im **vierten** Teil handelt Claudius von der Entstehung der Freundschaft, indem er

a. an einem Beispiel zeigt, woraus sie nicht hervorgeht;

b. an einem anderen Beispiel zeigt, worauf sie beruht: auf einerlei Gefühl, einerlei Wunsch und einerlei Hoffnung.

In dem scheinbaren Einwurf, den Claudius auf den Nachweis von der Entstehung der wahren Freundschaft folgen läßt, giebt er schließlich indirekt dem Wunsche Ausdruck, daß alle Menschen Freunde sein möchten.

II. Das Abfragen der Hauptgedanken schließt sich der entwickelten Disposition an.

III. Aufgabe zur Nachbildung: „Von der Feindschaft.“ (1. Worin zeigt sich die Feindschaft? — 2. Wie entsteht die Feindschaft? — 3. Wann darf ein ehrlicher Mensch sie nicht scheuen? —)

B. Stoffe in gebundener Rede.

Zu den sprachlichen Erzeugnissen, welche nach § 9 der „theoretischen Erörterungen“ Berechtigung zur Aufnahme in das Lesebuch und demnach zur schulmäßigen Behandlung im Sprachunterricht haben, gehören auch Stoffe in gebundener Rede. Aus dem reichen Schatze derselben, der unserer Sprache eigen ist, kann in der Volksschule freilich nur ein kleiner

Teil zur Verwertung kommen. Es ist also für die Zwecke derselben eine durch bestimmte Gesichtspunkte geleitete Auswahl zu treffen. Der Kanon für diese Auswahl ist bereits in dem angezogenen § aufgestellt. Wenn das an dieser Stelle Gesagte Beachtung findet, so muß der ausgewählte poetische Stoff einer darauf gerichteten Arbeit würdig und einer weiteren Verwendung für die Zwecke des Schulunterrichts fähig sein. — Unter den verschiedenen Dichtungen sind es besonders zwei Arten, aus denen zu wählen ist: die epischen und die lyrischen.

Die epische Dichtung bringt Vorgänge des äußeren Lebens zur Darstellung. Sie kann als die erzählende oder beschreibende poetische Darstellung von Begebenheiten oder Erscheinungen bezeichnet werden. Der Umstand, daß die epische Poesie erzählt oder beschreibt, setzt sie in Berührung mit den prosaischen Darstellungen von erzählender oder beschreibender Form. So nahe aber diese Berührung in einzelnen Erzeugnissen auch sein mag, so kann sie doch nie die vorhandene Grenze verwischen. Diese ist immer in dem Merkmal gegeben, welches überhaupt die Poesie von der Prosa scheidet. Was nicht Poesie, also Erzeugnis der schaffenden Phantasie ist, das kann auch nicht epische Poesie sein. Werden in einer erzählenden oder beschreibenden Darstellung die vom Verstande erfaßten Objekte in ihrer gegenständlichen Wirklichkeit dargestellt, so entsteht die prosaische Erzählung oder Beschreibung. Bemächtigt sich dagegen die Phantasie derselben Objekte und läßt sie in der Darstellung unter einer poetischen Auffassung erscheinen, so ist diese nach der Art ihres Inhalts eine epische Dichtung.

Wie die epische Dichtung sich den Erscheinungen des äußeren Lebens zuwendet, so richtet die lyrische Dichtung sich auf das Gebiet des inneren Lebens. Ihr Quellpunkt liegt in einem Zustand der Erregung, der im Gemüt herrschend geworden ist; ihren Inhalt bilden demnach Stimmungen und Empfindungen, in welche dasselbe sich versetzt sieht. — Diese Stimmungen und Empfindungen können durch die mannigfaltigsten Umstände veranlaßt werden. Bald sind es Erscheinungen und Vorgänge in der Natur oder in der Menschenwelt, bald Erlebnisse und Erfahrungen im eigenen äußeren oder inneren Leben, welche die Saiten des Herzens in Tönen der Freude oder der Trauer erklingen lassen und welche den Mund des Dichters öffnen zum Jubelruf oder zum Klagelaut. Kein Gegenstand ist zu groß oder zu erhaben, daß das Gemüt ihn nicht ergreifen, keiner aber auch zu klein oder zu gering, daß dasselbe von ihm sich nicht bewegen lassen könnte. Das poetische Empfinden schätzt die Erscheinungen nicht nach dem Maß ihrer objektiven Bedeutung, sondern nach dem Verhältnis, das es zu ihnen gewinnt. Und in dieser Richtung steht ihm eine Freiheit der Bewegung zu, die sich jeder einengenden Fessel entzieht, die eine ausgenommen, durch welche es sich ferngehalten sehen muß von der Berührung mit dem Gemeinen und Unsittlichen.

Nach diesen Bemerkungen ist der Gedanke deutlich, daß nicht das die Empfindung veranlassende Objekt den Stoff der lyrischen Dichtung bildet, sondern der durch dies Objekt hervorgerufene

Zustand des Gemüts. Wie die Lichtwirkung, die von der Fackel ausgeht, von dieser zu unterscheiden ist, und wie der Schatten, den die Wolke über die Flur breitet, etwas anderes ist als diese selbst: so ist auch die Stimmung, welche ein äußeres Objekt im Gemüt erzeugt, etwas anderes als dieses selbst.

Aber nicht ohne weiteres klingt das erregte Gefühl im Gedichte aus. Bevor dies geschehen kann, muß die Stimmung geläutert, der Wogendrang der Empfindung beruhigt und geordnet werden. Diese Läuterung und diese ordnende Gestaltung wird durch eine im Gemüt des Dichters empfangene Idee, d. h. durch eine unmittelbar eingegebene Vorstellung davon, was endliches und unvollkommenes Sein und Geschehen in der Vollkommenheit ist, bewirkt. Erst unter der Herrschaft dieser Idee ringt die bewegte Empfindung sich zu einer Kunstschöpfung empor, verkörpert sie sich in einem Gedicht. Dieses stillt dann das Bedürfnis des Herzens, das nach einer Kundgebung seines Zustandes ringt. In ihm stellt der Dichter seine Stimmungen aus sich heraus, befreit er seine Freude und seinen Schmerz von dem Druck der Verschlossenheit und verleiht ihnen im seelenvollen Wort Besänftigung und Weihe.

Während die epische Dichtung sich der Vergangenheit zuwendet, ruht die lyrische Dichtung in der unmittelbaren Gegenwart der Empfindungen. Dieser Gedanke bleibt auch in Geltung, wenn das die Empfindung erregende Objekt der Vergangenheit oder der Zukunft angehört; denn den Stoff der lyrischen Dichtung bildet nicht dies Vergangene oder dies Zukünftige, sondern die in der Gegenwart auszitternde Empfindung. In dem bekannten „Abendlied" verweist Rückert auf Vergangenes und auf Zukünftiges; lyrischen Charakter erhält dies Gedicht dadurch, daß es die durch jene Rück- und Vorausblicke erzeugten und den Dichter gegenwärtig beherrschenden Empfindungen zum Ausdruck bringt, und wenn Chamisso in seinem Gedicht „Schloß Boncourt" Bilder aus seinem Jugendleben und damit Ereignisse aus der Vergangenheit vorführt, so ruht doch der Schwerpunkt desselben — und er ist lyrischer Natur — in der die Gegenwart des Dichters erfüllenden Gemütsbewegung.

Die an den epischen und an den lyrischen Stoffen zu lösenden unterrichtlichen Aufgaben sind folgende:

1. Einführung in das Verständnis;
2. Anleitung zu einem ihrem Inhalte entsprechenden Lesevortrag;
3. Anleitung zum Memorieren;
4. Anleitung zur Wiederdarstellung ihres Inhalts.

Sind auf diese Weise die poetischen Stoffe des Lesebuches geistiges Eigentum der Schüler geworden, so können sie ungesucht und mit Erfolg die Verwertung finden, daß sie zur Belebung anderweitigen Lehrstoffes und zur Unterstützung seiner Wirkung in den Unterricht hineingezogen werden. (Vergl. § 60 der „theoretischen Erörterungen".)

1. Durch die Einführung in das Verständnis soll erreicht werden, daß der poetische Stoff die seinem Inhalt entsprechende Wirkung auf den Schüler ausübt. Bei dem auf diesen Zweck abzielenden unterrichtlichen

Verfahren kommen die in den §§ 19 bis 28 der „theoretischen Erörterungen“ besprochenen Mittel zur Anwendung. Nach der Besonderheit des Inhalts der epischen und der lyrischen Gedichte ist dabei noch folgendes zu berücksichtigen:

Da die epischen Dichtungen Vorgänge des äußeren Lebens zur Darstellung bringen, so wird die Auffassung ihres Inhalts erleichtert, wenn der eingehenden Betrachtung eine Mitteilung des thatsächlichen Inhalts vorangeht. Für das Verständnis epischer Gedichte historischen Inhalts ist es besonders wirksam, wenn vor der Betrachtung die Schüler mit den Zeitverhältnissen bekannt gemacht werden, in denen sich die Begebenheit bewegt.

Die unterrichtliche Behandlung lyrischer Gedichte hat ihren Ausgangspunkt darin zu suchen, daß sie die für einzelne Gedichte nachweisbaren, in Erlebnissen oder in bestimmten Situationen gegebenen Grundlagen den Schülern aufweist, oder daß sie durch eine einleitende Betrachtung den Schülern Blicke in ihr Inneres eröffnet und dadurch Stimmungen hervorruft, die denen verwandt sind, aus welchen das Gedicht hervorgegangen ist. Daneben werden sich dann freilich noch manche erklärende Zuthaten für das Verständnis im einzelnen notwendig machen, und diese dürfen ebensowenig versäumt werden, wie jene erste Bemühung um das Verständnis. Es muß zwar zugegeben werden, daß es oft recht schwer ist, hierin das rechte Maß zu treffen; es ist ferner wahr, daß eigene Erfahrungen im inneren Leben für das Verständnis solcher Stoffe mehr wirken als unterrichtliche Prozesse. Aber die Folgerung darf aus diesen Zugeständnissen nicht abgeleitet werden, daß man aus Schonung für den tiefen Inhalt in oft so zarter Form und in Hoffnung auf ein sich später von selbst ergebendes Verständnis die bedachtsame Arbeit für die Zwecke der Verständlichmachung ganz unterlassen solle. Wenn nicht alle Wahrnehmungen trügen, so hat in dieser Beziehung der Schulunterricht sich mehr der Unterlassungssünden als der Begehungssünden schuldig gemacht.

2. Bei der Anleitung zu einem dem Inhalt der Gedichte entsprechenden Lesen sind die in §§ 29 bis 35 der „theoretischen Erörterungen“ aufgestellten Forderungen zu beachten und die daselbst als wirksame Mittel für die Erfüllung derselben bezeichneten Maßnahmen zu berücksichtigen. Ganz besonders ist bei der Behandlung lyrischer Dichtungen das mustergültige Vorlesen von seiten des Lehrers dringend zu empfehlen.

3. Sind die in der Schule zur Verwertung kommenden poetischen Stoffe in rechter Weise ausgewählt, so ist damit ein Material für den Unterricht gewonnen, das in der Reihe der Bildungsmittel große Bedeutung hat. Die unterrichtliche Beschäftigung mit solchem Material hat demnach zu bewirken, daß dasselbe nicht bloß einen umfänglichen, sondern auch einen dauernden Einfluß gewinnt. Es genügt also nicht, daß diese Stoffe nur einmal flüchtig am Geiste der Schüler vorübergeführt werden; es reicht auch nicht aus, daß ein befriedigendes Verständnis derselben eröffnet

wird, sondern sie müssen bleibendes Eigentum der Lernenden werden, damit dieselben sich fort und fort an ihrem Inhalt erlaben und bereichern können. Solche dauernde Fruchtbarkeit gewinnen diese Stoffe durch das Memorieren. Es muß also der Schulunterricht auch dazu Anregung und Anleitung gewähren. Bei der Lösung dieser Aufgabe verdienen folgende Gesichtspunkte Beachtung:

a. Das Maß des poetischen Memorierstoffes sei nicht zu groß. Bei Festsetzung desselben muß der bewährte Grundsatz zu seinem Rechte kommen, daß es für den Unterricht zuträglicher ist, wenig Material tüchtig zu verarbeiten, als viel Material oberflächlich in Behandlung zu nehmen. Dazu kommt noch, daß ja auch andere Lehrgebiete, namentlich der Religionsunterricht, nach dieser Seite hin gerechte Ansprüche auf die Arbeitsleistung der Schüler haben.

b. Die Form des Memorierens ist für die Schüler verschiedener Bildungsstufen eine verschiedene. Die des Lesens noch nicht mächtigen Kinder nehmen den Stoff durch Vor- und Nachsprechen auf; die, welche lesen können, werden zur selbständigen Aneignung desselben angehalten, nachdem ein tüchtiges Einlesen vorangegangen ist.

c. Vor dem Memorieren ist den Schülern ein ausreichendes Verständnis des Stoffes zu eröffnen, damit dieselben nicht leere Worte, sondern Gedanken aufnehmen.

Der Dichter spricht diese Forderung in folgenden Worten aus:

„Auswendig lernen sei, mein Sohn, dir eine Pflicht;
versäume nur dabei inwendig lernen nicht;
auswendig ist gelernt, was dir vom Munde fließt,
inwendig, was im Sinn lebendig sich erschließt.“

Solche Bemühung muß auch fort und fort durch die Weise der Arbeit beim Memorieren selbst Unterstützung finden. Dies geschieht, wenn den Kleinen der Stoff nach seiner gedankenmäßigen Gliederung vorgesprochen wird, und wenn die größeren Schüler beim selbständigen Memorieren so gewöhnt werden, daß sie immer Satz- und Gedankenganze auffassen und mit den bereits gewonnenen Gedankenreihen in bewußte Verbindung bringen.

d. Der in solcher Weise in das Gedächtnis aufgenommene Stoff wird in schulmäßigen Übungen zum Vortrag gebracht. Dadurch wird nicht bloß eine Kontrolle für den ordnungsmäßigen Vollzug des Memorierens möglich gemacht, sondern es wird damit auch erst die Möglichkeit gewonnen, dem Stoffe zu seinem vollen Einfluß zu verhelfen. Bei Ausführung dieser Übungen verdient folgendes Wort volle Beachtung: „Auf- und hergesagt wird viel in den Schulen; vorgetragen wenig. Das Hersagen ist ein geistloses, mechanisches, ein die Sprache an Sinn und Ton in den Grund hinein verderbendes Geschäft. Man kann hersagen, was man nicht versteht. Beim Hersagen kann man falsch betonen, selbst falsch gestikulieren. Beim Hersagen ist man nicht, wie man soll, bei der Sache und beim Hörer, sondern bei

dem Blatte, von dem man in Gedanken die Worte abliest; denn der Gegenstand und der Sprecher sind von einander getrennt. Das Hersagenlassen hat daher die Gedächtnisbethätigung der Schüler in der Schule in Mißkredit gebracht. — Vorgetragen dagegen ist etwas anderes, nicht bloß dem Namen nach, sondern auch der Sache und dem Wesen nach. Was man versteht, kann man nicht bloß hersagen; man trägt es vor, indem man es andern mitteilt. Beim Vortragen ist der Gegenstand der sprachlichen Darstellung, der immerhin das Erzeugnis eines anderen sein kann, kein fremder mehr; er ist in das Bewußtsein des Sprechers aufgenommen und völlig eins mit ihm geworden. Darum ist von dem Sprechenden Leben in jedes Wort gedrungen, und zwar ein dem wohlverstandenen Inhalt entsprechendes Leben. Der Vortragende ist nicht notwendig ein Deklamator; am allerwenigsten in der Schule. Darum ist es bei den Übungen im Vortrage unnötig, den Schüler die isolierte Stellung des Deklamators einnehmen zu lassen. Das Kind steht in der Reihe, verbleibt an seinem Platze, die Hände sind ruhig in einander gelegt, die Augen auf den Lehrer gerichtet, das Antlitz ist gesammelt, der ganze Mensch in der Fassung und Lage, bei jedem seiner Worte sein zu können. In einen jeden Teil der Rede tritt von ihm aus so viel Kraft und Leben, als erforderlich ist, um zu zeigen, daß das Vorgetragene wirklich inneres Eigentum geworden ist." — Wie die Übung im Lesen sich in dem bedachtvollen Wechsel zwischen Einzel- und Chorleistung zu vollziehen hat, so auch die Übung im Vortrage von Memorierstoffen.

Bei derjenigen Art der lyrischen Gedichte, welche wir Lieder nennen, kommt zu der Darstellung durch das Sprechen noch die Darstellung durch den Gesang. Das Lied, namentlich das echte Volkslied, ist ein poetisches Erzeugnis, welches seinen vollen Ausdruck und seine volle Wirkung nicht durch das Lesen und Sprechen, sondern erst durch den Gesang erlangt. Hieraus wird erkennbar, wie groß die Unterstützung ist, welche der Sprach- und der Gesangunterricht sich gegenseitig zu leisten haben. An Bemühungen, die Schule mit Gesangstoffen zu versehen, die nach Text und Melodie Anrecht auf unterrichtliche Behandlung gewinnen können und müssen, hat es in der neueren Zeit nicht gefehlt. Mag es die Schule nur ihre ernste Sorge sein lassen, dieselben der Jugend so lieb und wert zu machen, daß sie mit in das Leben hinausgenommen werden.

e. Die memorierten Stoffe müssen durch geordnete Repetition eine wiederholte Pflege erfahren. Die Repetition soll nicht bloß dazu beitragen, daß die memorierten Stoffe in Herz, Verstand und Mund des Schülers an Schönheit gewinnen, sondern auch dazu, daß sie immer wieder von neuem den Schüler erfreuen und innerlich bereichern. Diesem Zweck gegenüber wird es zu einem harten Vorwurf für die Schule, wenn kurze Zeit nach der von den Kindern vollzogenen Memorierarbeit der Memorierstoff bloß noch in Trümmern vorhanden ist, die zwar ein Bild von der Mühe geben, die der Jugend zugemutet worden ist, die aber nichts von der pflegenden Fürsorge erkennen lassen, welche der Lehrer dem geistigen Besitz seiner Schüler zuwenden soll. Und

kaum minder hart ist der Tadel, der auf die Schulthätigkeit fallen muß, wenn jahraus, jahrein die Memorierstoffe hergeleiert werden, ohne daß den Schülern Antrieb und Beihilfe zu teil wird, bei jeder Wiederholung dieselben klarer zu verstehen, tiefer zu erfassen, schöner darzustellen. Eine Wiederholung solcher Art hat keine Anwartschaft auf Frucht. Statt die Freude der Kinder an ihrem geistigen Erwerb zu erhöhen, ihren Willen für neue Leistungen zu kräftigen und ihren Besitz an wertvoller Mitgabe für das Leben zu mehren, wird sie zu einer nach jeder Seite hin nachteiligen Zeitvergeudung.

f. Die Memorierstoffe erheischen eine sorgfältige Auswahl. Nur gehaltreiche Münzen gewinnen an Glanz und Schönheit, wenn sie oft durch die Hände gehen, während gehaltlose dabei abgegriffen werden. Nun ist aber wiederholtlich schon darauf hingewiesen worden, daß die Schule auch auf diesem Gebiet ihrer Thätigkeit nur Goldkörner, nicht aber leichte Ware in Umlauf setzen soll. (Vergl. § 9 der „theoretischen Erörterungen".) Schon im Verkehr des geschäftlichen Lebens wird nicht nur der schuldig befunden, welcher falsches Geld selbst bereitet, sondern auch der, welcher falsches Geld, d. h. solches, das zwar den Schein, nicht aber den Wert des echten hat, in Umlauf setzt. Das sollte sich jeder gesagt sein lassen, der eine Auswahl des poetischen Memorierstoffes für die Jugend zu bewirken hat.

4. Die Anleitung zur Darstellung des aus den Gedichten aufgenommenen Gedankeninhalts giebt Gelegenheit sowohl zur Pflege des mündlichen als auch des schriftlichen Gedankenausdrucks. Insonderheit sind es unter diesen Stoffen die epischen Gedichte, welche dazu Anlaß darbieten. Die Darstellung kann in einer Wiedergabe ihres thatsächlichen Inhalts, in der weiteren Ausführung einzelner Partieen, in der Entwerfung von Charakteristiken einzelner Persönlichkeiten und endlich in der Vergleichung verwandter Gedichte bestehen.

---

1. Einkehr.

(Von Uhland.)

1. Bei einem Wirte wundermild,
da war ich jüngst zu Gaste.
Ein gold'ner Apfel war sein Schild
an einem langen Aste.

2. Es war der gute Apfelbaum,
bei dem ich eingekehret. —
Mit süßer Kost und frischem Schaum
hat er mich wohl genähret.

3. Es kamen in sein grünes Haus
viel leichtbeschwingte Gäste;
sie sprangen frei und hielten Schmaus
und sangen auf das beste.

4. Ich fand ein Bett zu süßer Ruh
auf weichen, grünen Matten;
der Wirt, er deckte selbst mich zu
mit seinem kühlen Schatten.

5. Nun fragt' ich nach der Schuldigkeit;
da schüttelt er den Wipfel. —
Gesegnet sei er allezeit
von der Wurzel bis zum Gipfel!

I. Wie lautet die Überschrift dieses Gedichtes? — Wenn von einer Einkehr die Rede sein soll, so muß jemand da sein, der einkehrt, und ein anderer, bei dem eingekehrt wird. Einer, der Einkehr gehalten hat, spricht in dem Gedicht. Was sagt er von sich? — Wann war er zu Gaste? — Jüngst, d. h. vor kurzer Zeit. — Bei wem? — Wie ist der Wirt hier genannt? — Das Wort „wundermild" besteht aus den Wörtern „wunder" und „mild"; es ist gebildet wie die Wörter „wunderschön", „wunderlieblich". Wunderschön ist das, was so schön ist, daß wir uns darüber wundern müssen. Welchen Wirt nennen wir hiernach „wundermild"? — So hat uns also in diesem Worte der Gast von seinem Wirte gesagt, wie er war; er hat eine Eigenschaft von ihm angegeben. Was erzählt er in den beiden folgenden Zeilen von ihm? — Als was ist in diesen Worten der gold'ne (d. i. goldgelbe) Apfel bezeichnet? — Wozu dient das Schild an einem Wirtshause? (Es ist das Erkennungszeichen des Hauses.) Was hat also in diesen Zeilen der Gast von seinem Wirte angegeben? — Wiederholung dessen, was bis jetzt vom Wirte angegeben ist (a. eine Eigenschaft; b. das Erkennungszeichen seines Hauses). — Wir sollen den Wirt aber noch genauer kennen lernen. Was erzählt der Gast in den beiden ersten Zeilen der zweiten Strophe? — Was nennt er hier von dem Wirte? — Zusammenfassung: Wodurch hat also der Gast **seinen Wirt bezeichnet?** — (a. Dadurch, daß er ein Merkmal desselben angiebt; b. dadurch, daß er sein Schild beschreibt; c. dadurch, daß er den Namen desselben nennt.)

Nun erzählt der Gast, **was ihm sein Wirt,** der gute Apfelbaum, **dargeboten hat.** Was verlangt ein Wanderer, wenn er hungrig und durstig in ein Wirtshaus kommt? — Und das gewährt ein guter Wirt seinem Gaste. Was erzählt auch der Gast in unserem Gedicht von seinem Wirte? — Woher kam die süße Kost und der frische Schaum? — Wozu diente die Frucht dem Gaste? — Was war also das erste, das der gute Wirt seinem Gaste darbot? — Wenn sich der Gast bei seinem Wirte durch Speise und Trank gestärkt hat, dann sehnt er sich nach Unterhaltung. Wir wollen sehen, ob der Wirt, welcher in dem Gedichte gepriesen wird, sie seinem Gaste gewährt hat. Was erzählt derselbe in den beiden ersten Zeilen der dritten Strophe? — Da ihr den Wirt kennt, so wißt ihr auch, was mit dem grünen Hause desselben gemeint ist. Wer kam in das grüne Laubdach? — Wie sind die Gäste genannt? — Das Wort „leichtbeschwingt" ist zusammengesetzt aus „leicht" und „beschwingt". Beschwingte Gäste sind Gäste, die mit Schwingen oder Flügeln versehen sind. Was sind demnach leichtbeschwingte Gäste? — Wer sind diese leichtbeschwingten Gäste? — Was thaten die Vögel in dem grünen Hause des Wirtes? — (a. sie sprangen frei, d. i. ungehindert; b. sie hielten Schmaus; c. sie sangen auf das beste.) Da hatte also der Gast zu sehen, zu hören und sich zu freuen. Nun fühlte er sich bei seinem Wirte nicht mehr einsam. Was gewährte ihm also sein Wirt außer der Speise und dem Trank? — Nennt das, was der Wirt seinem Gaste gewährt hat! (a. Speise und Trank; b. Unterhaltung.) —

Endlich aber fühlt der Gast Müdigkeit von der Reise, und er sehnt sich nach Ruhe. — Was erzählt der Gast in unserem Gedicht? — Wo fand er das Ruhebett? — Die weichen, grünen Matten sind Rasenplätze, die sich unter den Zweigen des Apfelbaumes ausbreiten. Und womit deckte ihn der Wirt zu? — Wiederholt nun alles, was der Apfelbaum seinem Gaste darbot! (a. Speise und Trank; b. Unterhaltung; c. einen Ruheplatz.)

Was thut ein Gast, ehe er von dem Wirte weggeht, der ihm so vieles gewährt hat? — Was erzählt auch der Gast in unserem Gedichte von sich? — Die Schuldigkeit ist das, was jemand zu thun oder zu geben hat. Was will also der Gast wissen, wenn er nach „der Schuldigkeit" fragt? — Was that der Wirt auf diese Frage? — Was will ein Mensch damit sagen, wenn er auf die Frage: Was bin ich schuldig? mit dem Kopfe schüttelt? — Um welchen Preis hatte also der Apfelbaum seinem Gaste alle die Gaben gespendet? — Was für ein Wirt war er also? —

II. 1. Welcher Gegenstand ist in dem Gedichte unter dem Bilde eines guten Wirtes dargestellt?
2. Weshalb ist der Apfelbaum ein guter Wirt genannt?
3. Welche Gaben spendete der Apfelbaum seinem Gaste?
4. Wie verhielt sich der Gast gegen seinen Wirt?

III. 1. Aufgabe zur Umbildung: Darstellung des Inhalts als Erzählung eines Wanderers.
2. Aufgabe zur Nachbildung auf Grundlage des Gedichts von Hebel „der Kirschbaum": Vergleichung des Kirschbaumes mit einem guten Wirte.

---

2. Zimmerspruch.

(Von Uhland.)

Das neue Haus ist aufgericht't;
gedeckt, gemauert ist es nicht:
noch können Regen und Sonnenschein
von oben und überall hinein.
Drum rufen wir zum Meister der Welt,
er wolle von dem Himmelszelt
nur Heil und Segen gießen aus
hier über dieses offne Haus.
Zuoberst woll' er gut Gedeih'n
in die Kornböden uns verleih'n,
in die Stube Fleiß und Frömmigkeit,
in die Küche Maß und Reinlichkeit,
in den Stall Gesundheit allermeist,
in den Keller dem Wein einen guten Geist.
Die Fenster und Pforten woll' er weih'n,
daß nichts Unselig's komm herein,
und daß aus dieser neuen Thür
bald fromme Kindlein springen für. —
Nun, Maurer, decket und mauert aus!
Der Segen Gottes ist im Haus.

I. Es ist eine weit verbreitete Sitte, daß, wenn Zimmerleute ein Haus gerichtet haben, einer derselben vom Dachgerüst herab eine Weihrede hält. Das vorstehende Gedicht enthält Gedanken, welche den Inhalt einer solchen Rede bilden können und hat daher auch die Überschrift „Zimmerspruch“, d. i. Spruch oder Rede eines Zimmermannes. — Der Sprechende steht auf dem Dachgerüst eines Hauses. Er denkt zunächst an die Arbeit, die eben vollendet worden ist. Was sagt er daher in seinem Spruch zuerst vom Hause? — Noch aber fehlt manches, ehe das Haus fertig ist. Welches Wort fügt er deshalb der ersten Aussage hinzu? — Wiederholt, was er bis jetzt vom Hause ausgesagt hat! — Was ist die Folge davon, daß es noch nicht gedeckt und gemauert ist? — („Noch können — hinein.“) Der Regen schadet dem Hause, wenn er in dasselbe fällt; Sonnenschein ist ihm wohlthätig. Regen und Sonnenschein erinnern deshalb den Redner an alles, was überhaupt dem Hause zum Unsegen oder zum Segen gereichen kann. Wozu treibt ihn der Gedanke, daß das Haus für den Unsegen und für den Segen offen steht? — („Drum rufen wir — offne Haus.“) Welche Wörter drücken besonders aus, um was er für das Haus bittet? — Hebt sie beim Sprechen besonders hervor!

Die Ausdrücke „Heil“ und „Segen“ bezeichnen im allgemeinen, um was der Redner für das Haus bittet. Er hat aber auch für jeden Raum des Hauses noch eine besondere Bitte. Wozu werden die Kornböden gebraucht? — Was bittet der Redner für diese Räume des Hauses? — („Gott wolle — verleih'n.“) Setzt statt des Wortes „verleih'n“ das Wort „geben“! Wie heißt nun die Bitte, welche der Zimmermann für die Kornböden ausspricht? — Es ist gut Gedeihen in den Kornböden, wenn das in denselben aufgeschüttete Getreide bewahrt bleibt vor Schaden und gut erhalten wird zum Nutzen der Hausbewohner. Wie können wir hiernach die Bitte darstellen, die der Zimmermann für die Kornböden ausspricht? — (Gott wolle geben, daß das Getreide auf den Kornböden bewahrt bleibt vor Schaden und erhalten wird zum Nutzen der Hausbewohner.) — Welchen Raum sieht der Sprechende unter den Böden? — Welche Ausdrücke bezeichnen das, was er vom Meister der Welt für die Stube bittet? — Sprecht die Bitte in einem ganzen Satze aus mit Hinzunahme des Wortes „geben“! — In die Stube wolle Gott Fleiß und Frömmigkeit geben. Für wen erbittet der Sprechende Fleiß und Frömmigkeit, wenn er sagt: Gott wolle Fleiß und Frömmigkeit in die Stube geben? — Wie sollen nach der Bitte des Redners die Bewohner der Stube also sein? — Sprecht nun die zweite Bitte so aus, daß ihr dies hinzunehmt! — (Gott wolle geben, daß die Bewohner der Stube fleißig und fromm sind.) — Welchen Raum erblickt der Zimmermann neben der Stube? — Wozu wird die Küche gebraucht? — Welche Ausdrücke nennen das, um was der Redende für die Küche bittet? — Wer in der Küche Maß hält, der verwendet bei der Bereitung der Speisen gerade nur soviel, als notwendig ist, der ist sparsam. Sprecht nun

das, was der Redende für die Küche bittet, in einem ganzen Satze aus! — (Gott wolle geben, daß die Bewohner in der Küche sparsam sind.) — Nehmt das zweite, um was noch für die Küche gebeten wird, hinzu, und sprecht die ganze Bitte aus! — (Gott wolle geben, daß — sparsam und reinlich sind.) — Wiederholung der bis jetzt über die einzelnen Hausräume ausgesprochenen Bitten. Auf dem Lande ist oft unter demselben Dache mit der Wohnung der Stall. Der Redende hat auch für diesen eine Bitte. Welches Wort nennt das, was Gott in den Stall geben soll? — Was befindet sich in dem Stall? — Was erbittet der Sprechende also für dasselbe? — Sprecht nun die Bitte für den Stall vollständig aus! — (Gott wolle geben rc.) — Welchen Raum erblickt der Sprechende noch unter dem Hause? — Auch für diesen hat er eine Bitte. In der Gegend, in welcher der Mann lebt, der diesen Zimmerspruch verfaßt hat, wird Weinbau getrieben. Der Ertrag davon macht oft die Haupternte des Landmannes aus. Der Wein wird im Keller aufbewahrt. — Was soll Gott dem Wein im Keller geben? — Wenn der Wein gut geraten ist, wenn er Kraft und also auch Wert hat, dann sagt man: er hat Geist. Sprecht nun in einem ganzen Satze aus, um was Gott für den Keller gebeten wird! — (Gott wolle geben, daß der Wein im Keller rc.) — Wiederholung der ausgesprochenen Bitten. Nun sieht der Redner am Hause noch die offenen Fenster und Pforten. Was bittet er für diese von Gott? — Weshalb soll sie Gott weihen? — Durch die Fenster und Pforten kann mancherlei Unseliges, manches, das Unglück bringt, in das Haus gelangen. Denkt an die, welche mit bösen Geschwätzen in das Haus kommen und gute Sitten in demselben verderben! Denkt an die, welche durch die Eingänge und Fenster kommen und dem Eigentum der Hausbewohner Schaden zufügen! Für die Thür wird aber noch etwas Besonderes gebeten. Nennt es! (Gott wolle geben, daß aus rc.) In diesen Worten richtet sich also der Wunsch des Sprechenden auf die Kinder, auf die künftigen Besitzer des Hauses.

Jetzt hat der Redende alle Räume des Hauses gesegnet. Sein Werk ist vollendet. An wen wendet er sich nun? — Was fordert er von den Maurern? — Weshalb sollen diese nun decken und mauern?

II. 1. Welche Bitte wird im allgemeinen für das neue Haus ausgesprochen?
2. Welche Bitten im besonderen für die einzelnen Räume?
3. Womit schließt der Zimmerspruch?

III. Aufschreiben der einzelnen Bitten in der bei der Erläuterung gewonnenen Form.

3. Die Kapelle.

(Von Uhland.)

1. Droben stehet die Kapelle,
schauet still ins Thal hinab;
drunten singt bei Wies' und Quelle
froh und hell der Hirtenknab'.

2. Traurig tönt das Glöcklein nieder,
schauerlich der Leichenchor;
stille sind die frohen Lieder,
und der Knabe lauscht empor.

3. Droben bringt man sie zu Grabe,
die sich freuten in dem Thal.
Hirtenknabe, Hirtenknabe,
dir auch singt man dort einmal!

I. Auf welchen Gegenstand wird in den ersten Zeilen unsere Aufmerksamkeit gerichtet? — Wo steht die Kapelle? — Was wird von der Kapelle auf der Bergeshöhe gesagt? — Wie das gemeint ist, daß die Kapelle still ins Thal hinabschaut, könnt ihr erkennen, wenn ihr daran denkt, was in unseren Gotteshäusern am Sonntag vorgeht. Was geschieht dann in denselben? — Wie ist's aber an den Wochentagen darin? — So war's auch in der Kapelle auf dem Berge. — Durch die Worte der dritten und vierten Zeile werden wir in das Thal gewiesen; dort sieht es ganz anders aus. Oben ist tiefe Stille. Was aber geschah unten im Thale? — Der Knabe singt; denn er freut sich des fröhlichen Lebens auf der Wiese und an der Quelle. Die erste Strophe erzählt also von der stillen Kapelle auf dem Berge und von dem fröhlichen Singen des Hirtenknaben im Thale.

2. Wovon wird in der zweiten Strophe erzählt? — Wo war das Glöcklein? — Wie tönt es von der Kapelle hernieder? — Es war ein Läuten, wie man es hört, wenn Gestorbene in das Grab gelegt werden. Was ertönte noch außer dem Glöcklein? — Wann ertönt der Leichenchor oder der Leichengesang? — Was geschah also bei der Kapelle, als dieser Gesang ertönte? — Durch die Worte der 3. und 4. Zeile werden wir wieder in das Thal gewiesen. Von wem erzählen diese Worte? — Wie wurde der Knabe, als er den Ton des Glöckleins und den Leichenchor hörte? — Was that er noch weiter? — Wenn wir lauschen, richten wir unser Auge oder unser Ohr auf etwas, das wir erkennen wollen. Wohin richtete der Hirtenknabe Auge und Ohr, wenn er empor lauschte? — Was mochte er gern wissen wollen? — Die zweite Strophe erzählt also von dem, was oben in und bei der Kapelle vorging und von dem still gewordenen und lauschenden Hirtenknaben.

3. Die dritte Strophe sagt, was das Läuten und der Gesang zu bedeuten hatte. Gebt es mit den Worten des Liedes an! — Die, welche dort begraben werden, waren einst auch fröhliche Kinder gewesen. Nun hat der Tod sie hinweggenommen. Das sollen wir alle wohl bedenken. Wer wird deshalb auch in dem Liede angeredet? — Was wird ihm zugerufen? — Singen wird man ihm dort oben dann, wenn der Tod ihn

hinweggenommen hat. An was sollte also der Hirtenknabe durch den Zuruf gemahnt werden? — Der Tod ist ihm, dem fröhlichen Knaben, so gewiß, wie er uns allen gewiß ist; darum soll jeder Mensch des Wortes eingedenk bleiben: „Gedenke des Todes!“

II. 1. Zusammenfassung dessen, was wir nach der ersten und zweiten Strophe auf der Höhe wahrnehmen.

2. Zusammenfassung dessen, was nach der ersten und zweiten Strophe im Thale geschah.

3. Was hatte nach der dritten Strophe das Tönen des Glöckleins und des Leichengesanges zu bedeuten?

4. Woran sollte der Hirtenknabe durch das, was er gehört hatte, sich erinnern lassen?

III. 1. Schildere in der Zeitform der Gegenwart a. die Kapelle und den fröhlich singenden Knaben, b. weshalb der Knabe plötzlich verstummt, c. welche Gedanken ihn bewegen und was der Dichter ihm zuruft!

2. Führe Beispiele aus der biblischen Geschichte und dem Leben an, welche lehren, daß auch die Jugend nicht vor dem Tode sicher ist!

---

4. Der reichste Fürst.

(Von Justinus Kerner.)

1. Preisend mit viel schönen Reden
ihrer Länder Wert und Zahl,
saßen viele deutsche Fürsten
einst zu Worms im Kaisersaal.

2. „Herrlich,“ sprach der Fürst von Sachsen,
„ist mein Land und seine Macht;
Silber hegen seine Berge
wohl in manchem tiefen Schacht.“

3. „Seht mein Land in üpp'ger Fülle,“
sprach der Kurfürst von dem Rhein,
„goldne Saaten in den Thälern,
auf den Bergen edlen Wein!“

4. „Große Städte, reiche Klöster,“
Ludwig, Herr zu Bayern, sprach,
„schaffen, daß mein Land den euren
wohl nicht steht an Schätzen nach.“

5. Eberhard, der mit dem Barte,
Würtembergs geliebter Herr,
sprach: „Mein Land hat kleine Städte,
trägt nicht Berge silberschwer;

6. doch ein Kleinod hält's verborgen:
daß in Wäldern, noch so groß,
ich mein Haupt kann kühnlich legen
jedem Unterthan in Schoß.“

7. Und es rief der Herr von Sachsen,
der von Bayern, der vom Rhein:
„Graf im Bart, Ihr seid der reichste;
Euer Land trägt Edelstein!“

I. Im Jahre 1495 berief Kaiser Maximilian I. die deutschen Fürsten zu einem Reichstage nach Worms. Die Beratungen fanden in einem großen, prächtigen Saale statt, welcher der Kaisersaal hieß. Das obige Gedicht stellt einen Vorgang dar, der sich bei einer Versammlung der Fürsten in diesem Saale ereignete.

1. Im Geiste schauen wir in die weiten Hallen des Kaisersaales. Viele Fürsten und Herren sind in demselben versammelt. Der Dichter läßt uns auch vernehmen, was gesprochen wurde. Die Fürsten priesen „mit viel schönen Reden ihrer Länder Wert und Zahl". Zweierlei wird von den Ländern gerühmt: der Wert und die Zahl. Jeder der Fürsten regierte zwar nur ein Land; aber mancher besaß außer demselben noch Gebiete und Städte in anderen Ländern. Eberhard z. B. hatte außer seiner Grafschaft Würtemberg die Grafschaften Weinsberg, Vaihingen u. a. Deshalb konnten sie außer dem Werte ihrer Länder auch deren „Zahl" preisen. — Für die Einführung in das Verständnis dieser Strophe ist die Zergliederung des mit vielen Nebengliedern versehenen Satzes notwendig; z. B. Von wem ist die Rede? — Was ist von den deutschen Fürsten erzählt? — Was thaten sie zu Worms im Kaisersaal? — Was priesen sie ꝛc. Dann muß die Darstellung des Gedankens in einfacherer Form erfolgen; etwa so: Viele deutsche Fürsten saßen einst zu Worms im Kaisersaal und priesen mit vielen schönen Reden den Wert und die Zahl ihrer Länder.

2. Aus der Reihe der Fürsten, die ihr Land priesen, wird zunächst der Fürst von Sachsen hervorgehoben. Er nennt sein Land „herrlich" und fügt auch den Grund für diese Behauptung hinzu: „Silber hegen (d. i. enthalten) seine Berge wohl in manchem tiefen Schacht." Schon in damaliger Zeit waren die Metallschätze des Erzgebirges aufgefunden. Im Jahre 1471 war ein reiches Silberlager bei Schneeberg entdeckt worden. In demselben wurde einst eine Stufe gehauen, die so groß war, daß sie dem Herzog Albrecht von Sachsen als Tisch dienen konnte. Solcher Reichtum führte zum fleißigen Betriebe des Bergbaues, und dadurch kam Wohlhabenheit in das Land. Mit Recht rühmte deshalb der Fürst von Sachsen den Silberreichtum der Berge als einen Vorzug seines Landes.

3. Kaum hat der Fürst von Sachsen seine Rede beendet, so erhebt der Kurfürst vom Rhein in der Versammlung seine Gründe, um den Ruhm seines Landes zu verkündigen. Er spricht: „Seht mein Land in üpp'ger Fülle!" Mit diesen Worten weist er auf den fruchtbaren Landstrich hin, der sich am Oberrhein zwischen Mainz, Baden, Lothringen, Elsaß und Trier auf beiden Ufern des Rheins ausbreitete. Das Land hat zu verschiedenen Zeiten eine verschiedene Ausdehnung gehabt, ist auch oft geteilt gewesen. Die eigentliche Kurpfalz lag auf dem rechten Rheinufer. Sie war einer der fruchtbarsten Länderstriche Deutschlands. Ein altes Sprichwort sagt von ihr: „Hätte die Pfalz Wiesen und Holz, so wäre sie aller Länder Stolz." Auf zwei Erzeugnisse seines Landes weist der Kurfürst besonders hin: „Goldne Saaten in den Thälern, auf

den Bergen edler Wein." Der Ausdruck „goldne Saaten" ist ein bildlicher; was bedeutet derselbe wohl? — Warum wird der Wein „edel" genannt? Wenn ein Land an solchen Produkten reich ist, so ist das ein Segen für seine Bewohner. Mit Recht preist also der Kurfürst vom Rhein sein Land wegen der Fruchtbarkeit desselben.

4. Als der Kurfürst vom Rhein geendet hatte, nahm Ludwig, Herr von Bayern, das Wort. Er weist auf die großen Städte und reichen Klöster als auf einen Vorzug seines Landes hin. In den Städten, z. B. in Augsburg, Nürnberg, Regensburg 2c., wohnte ein reiches, betriebsames Geschlecht, das Handel unternahm und Gewerbe und Kunst pflegte. Über Augsburg und Nürnberg führte von den großen italienischen Handelsstädten aus eine Straße, auf welcher die Warenzüge über Straßburg nach Frankreich, über Frankfurt und Köln nach den Niederlanden und nach England gingen, so daß jene Städte den Mittelpunkt des europäischen Handels bildeten. In einem sehr alten Reimspruch heißt es von jenen Städten: „Venediger Macht, Augsburger Pracht, Nürnberger Witz, Straßburger Geschütz, Ulmer Geld: alles das macht zum Herrn der Welt." Von der ehemaligen Pracht Augsburgs giebt noch jetzt Zeugnis das alte Rathaus, eines der schönsten in Deutschland. In Augsburg starb 1409 der Stammvater der Familie Fugger, die um das Jahr 1500 eine der reichsten in ganz Deutschland war. Als man Kaiser Karl V. den königlichen Schatz in Paris zeigte, soll er gesagt haben: In Augsburg habe ich einen Leinweber (er meinte Fugger), der das alles mit Gold bezahlen kann. — Nürnberg ist reich an schönen, altertümlichen Bauwerken. — Im 15. und 16. Jahrhundert war die Blütezeit der Stadt. Da lebten in derselben Männer, die gerühmt worden sind wegen Kunst und Geschicklichkeit bis auf unsere Zeit. Peter Vischer, der kunstreiche Bildner in Erz, starb in Nürnberg 1530; Albrecht Dürer, der berühmte Maler, starb daselbst 1528; Peter Hele, der Erfinder der Taschenuhren, 1550. In Nürnberg lebte auch um das Jahr 1555 Hans Sachs, der Meistersänger. — Ein Sprichwort sagt noch heute von der Kunstgeschicklichkeit der Nürnberger: „Nürnberger Tand geht durchs ganze Land." Außer den großen Städten rühmt Ludwig von Bayern noch die reichen Klöster seines Landes. Und das mit Recht; denn in den Klöstern wurde damals die Bildung gepflegt und geschützt. — So hatte also auch er Grund genug, den Ruhm seines Landes zu verkündigen.

Jetzt haben drei Fürsten gesprochen. Jeder hat auf das hingewiesen, was seinem Lande einen besonderen Wert gab: der Fürst von Sachsen auf den Silberreichtum der Berge, der Kurfürst vom Rhein auf die fruchtbaren Felder und auf die gesegneten Weinberge, der Herr von Bayern auf die großen Städte und reichen Klöster.

5. und 6. Nun wird Eberhard Graf von Würtemberg redend eingeführt. Zum Unterschiede von anderen Fürsten gleiches Namens, die in Würtemberg regierten, wird er genannt „der mit dem Barte".

Er war 1443 geboren und hatte schon in seinem elften Jahre die Regierung des Landes angetreten. Mit Eifer war er um das Wohl seines Volkes bemüht und deshalb von demselben geliebt; daher: „Würtembergs geliebter Herr.“ Der Kaiser Maximilian verlieh ihm auf dem Reichstag zu Worms (1495) um seiner Verdienste willen die Herzogswürde. Es wird von ihm erzählt: Als er in dieser neuen Würde zum erstenmal auf dem Reichstage erschien und man um die Sitze stritt, erklärte er, gern hinter dem Ofen sitzen zu wollen, wenn nur etwas Gutes beraten und beschlossen werde. Das Sprichwort sagt von ihm: „Wäre unser Hergott nicht, so wäre niemand billiger (d. h. dem Herrscheramt angemessener) als unser Graf.“ Er starb 1496. Als der Kaiser an seinem Grabe stand, nannte er ihn „den besten Fürsten und den treusten Ratgeber“.

Eberhard beginnt seine Rede mit einem Rückblick auf das, was die anderen Fürsten zum Ruhme ihres Landes gesagt hatten. Zunächst gedenkt er dessen, was Ludwig, der Herr von Bayern, von seinem Lande gerühmt hat. Im Gegensatz dazu spricht er: „Mein Land hat kleine Städte.“ Dann gedenkt er dessen, was der Fürst von Sachsen von seinem Lande gesagt hat. Im Vergleich dazu spricht Eberhard: Mein Land „trägt nicht Berge silberschwer“. Es könnte hiernach scheinen, als habe er von demselben nichts Rühmliches zu sagen. Bald fährt er indes in seiner Rede fort mit dem Worte „doch“. Wenn er auch nicht von seinem Lande rühmen kann, was jene von den ihrigen gerühmt haben, so hat er doch etwas zum Lobe desselben zu sagen. „Doch ein Kleinod (einen großen Schatz) hält's verborgen.“ Er nennt auch diesen Schatz: „daß in Wäldern, noch so groß, ich mein Haupt kann kühnlich legen jedem Unterthan in Schoß.“ — Wenn er behaupten durfte, daß er in den größten Wäldern, wo es gewiß damals sehr unsicher war, jedem Unterthan sein Haupt kühnlich in den Schoß legen könne, so mußte er der Treue und Liebe derselben gewiß sein. Und diese Treue und Liebe seiner Unterthanen war es eben, welche er als den Schatz, als das Kleinod seines Landes rühmte.

7. Kaum hatten die drei Fürsten, welche vorher so frohen Mutes die Vorzüge ihrer Länder rühmten, vernommen, was Eberhard von seinem Lande sagte, so riefen sie: „Graf im Bart, Ihr seid der reichste!“ Das, was dieser als den Schatz seines Landes nennen konnte, erklärten sie für wertvoller als die Silberschätze der Berge, als die Fruchtbarkeit des Landes, als die großen Städte und reichen Klöster: „Euer Land trägt Edelstein.“ Die Treue und Liebe der Unterthanen ist des Fürsten größter Schatz, und der ist unter allen der reichste, der dieser gewiß sein kann. — Eberhard hatte solche Liebe und Treue von seinen Unterthanen schon reichlich erfahren. Einst, so erzählt die Sage, war er auf einer Jagd von seinem Gefolge abgekommen. Ermüdet legte er sich unter einer Eiche nieder und schlief ein. Als die Nacht schon angebrochen war, kam ein Köhler des Weges daher und sah den geliebten Fürsten liegen. Eilig brachte er ihn in seine Hütte und wachte sorglich an dem Lager des schlafenden Herrn. Als

dieser am Morgen erwachte, fiel eine Thräne aus des Köhlers Auge auf seine Wange. Das war eine Thräne, die Zeugnis gab von der Liebe und Treue des Unterthanen gegen seinen fürstlichen Herrn.

II. 1. Was rühmte jeder der Fürsten von seinem Lande?
2. Welcher von den Fürsten wurde von den übrigen für den reichsten erklärt?
3. Weshalb wurde Eberhard für den reichsten Fürsten erklärt?
4. Worin besteht also eines Fürsten größter Schatz?

III. 1. Mündliche Darstellung der Erzählung in ungebundener Rede.
2. Wiedererzählung der dem Gedichte hinzugefügten Erzählung.

---

5. Der Winterschnee.

(Karl Schneider nach Hebel.)

1. Ist denn dort oben Baumwoll' feil?
Sie schütten uns ein redlich Teil
herab auf Gärten und aufs Haus;
es schneit doch auch — es ist ein Graus!
Und's hängt noch mancher Wagen voll
am Himmel oben, merk' ich wohl.

2. Und wer da draußen geht und schnauft,
hat von der Baumwoll' sich gekauft;
er hat davon die Achsel voll,
den Hut dazu und läuft wie toll.
Was läufst du denn, du närrisch Blut?
es ist doch nicht gestohlen Gut?

3. Und Gärten ab und Gärten auf
hat jeder Pfahl sein Käpplein auf.
Sie meinen große Herrn zu sein,
und's Käpplein hätten sie allein.
Der Nußbaum hat doch auch sein Sach'
und's Pastorhaus und's Kirchendach.

4. Ja, Schnee ist, wo man geht und steht,
und Straß' und Fußweg sind verweht. —
Manch Samenkörnlein, klein und zart,
liegt unterm Boden wohl verwahrt;
und schnei's, so lang es schneien mag,
es harrt auf seinen Ostertag.

5. Manch Sommervöglein schöner Art
liegt unterm Boden wohl verwahrt,
hat keinen Kummer, keine Klag'
und harrt auf seinen Ostertag;
und währt's auch lang, er kommt gewiß;
indessen schläft's so sanft und süß.

6. Doch wenn im Lenz das Schwälblein singt,
die Sonnenwärme abwärts dringt,
potz tausend! wie erwacht's im Grab
und streift sein Totenhemdlein ab.
Wo nur ein Löchlein obenaus,
schlüpft's Leben jung und frisch heraus. —

7. Da fliegt ein hungrig Spätzlein her,
ein Krümchen Brot ist sein Begehr.
Es blickt ein'n so erbärmlich an,
weil's nirgend etwas finden kann.
Gelt, Bürschlein, 's waren beſſ're Tag',
als Korn in allen Furchen lag?

8. Da, da! doch darfſt nicht neidiſch ſein,
und morgen ſtellt euch wieder ein!
Wahr iſt es, was der Heiland ſpricht:
„Sie ſäen nicht, ſie ernten nicht;
ſie haben weder Pflug noch Joch,
und Gott im Himmel nährt ſie doch."

Das vorſtehende Gedicht iſt urſprünglich in der alemanniſchen Mundart verfaßt, d. h. in derjenigen Sprechweiſe, „die in dem Winkel des Rheins zwiſchen dem Frickthal und ehemaligen Sundgau und weiterhin in mancherlei Abwandlungen bis an die Vogeſen und Alpen und über den Schwarzwald hin in einem großen Teil von Schwaben" namentlich in der niederen Volksklaſſe verbreitet iſt, und die ihren Namen von dem altgermaniſchen Stamm der Alemannen hat. In Übertragungen in das Hochdeutſche hat das Gedicht neben anderen aus derſelben Mundart und von demſelben Verfaſſer die wohlverdiente Aufnahme in viele Leſebücher gefunden.

I. Das Gedicht ſtellt in Form eines Selbſtgeſpräches die Gedanken eines Landmannes dar, welche äußere Vorgänge in ihm hervorriefen.

1. Er ſteht am Fenſter ſeiner Stube. Beim Ausblick aus derſelben nimmt er den reichlich niederfallenden Schnee wahr. Dieſe Erſcheinung veranlaßt ihn zur Frage: „Iſt denn dort oben Baumwolle feil?" — Indem er den Schnee als Baumwolle bezeichnet, fährt er in dieſer Auffaſſung fort und ſtellt das Fallen desſelben unter dem Bilde des Feilbietens einer Ware dar. Dadurch iſt die Pluralform „Sie", d. h. die Verkäufer, in der zweiten Zeile gerechtfertigt. Erſt im dritten Gedanken („es ſchneit doch auch ꝛc.") nennt er den Vorgang, der ſeine Aufmerkſamkeit in Anſpruch nimmt, mit ſeiner eigentlichen Bezeichnung. Bei dem Aufblick zum Himmel nimmt er Schneewolken wahr. In ſeiner urſprünglichen Auffaſſung der ſich ihm darbietenden Erſcheinung bezeichnet er dieſelben in den beiden letzten Zeilen der Strophe als Vorräte der Ware, die noch manchen Wagen füllen.

2. Die zweite Strophe ſtellt die Wahrnehmungen dar, welche der Landmann bei dem Umblick auf ſeine Umgebung macht. Auf der Straße ſieht er Leute, die mit Schnee bedeckt ſind, und die ihm unter dieſer Wirkung des Schneefalls als Käufer der feilgebotenen Ware erſcheinen. Ihr ſchneller Gang veranlaßt ihn von dieſer Auffaſſung aus zu der Frage: „Was läufſt du denn ꝛc."

3. Der Blick des Landmannes richtet ſich von der Straße auf die nächſte Umgebung des Dorfes, auf die Gärten. Die in denſelben aufgerichteten Pfähle ſind auf ihrer Oberfläche mit Schneelagen bedeckt, die

der Landmann als Käpplein bezeichnet. In dieser Anschauung erscheinen ihm die steif aus den Schneemassen hervorragenden Pfähle wie Personen, die sich allein geschmückt dünken, während er den Schnee doch auch auf anderen Gegenständen sieht.

4. Was der Landmann bei dem Umblick wahrgenommen hat, faßt er zusammen in dem Ausdruck: „Ja, Schnee ist, wo man geht und steht, und Straß' und Fußweg sind verweht." Diese Wahrnehmung richtet seine Gedanken auf das, was unter dem schneebedeckten Boden verborgen ist: zunächst auf die Samenkörnlein, dann in Strophe

5. auf die Sommervöglein (Schmetterlinge). Er weiß diese Gegenstände in dem Schutz, den ihnen der schneebedeckte Boden gewährt; er weiß ferner, daß in den Keimen, in denen ihr Leben jetzt noch verborgen liegt, zur Frühlingszeit — dem Auferstehungstage der Natur — dies Leben sich entfalten wird.

6. Im Vorausblick auf diese Zeit sieht er im Geiste schon das neue Leben sich regen und in den mannigfaltigsten Formen aus dem Grabe hervorgehen.

7. In diesem sinnenden und herzerfreuenden Vorausschauen wird er durch einen Vorgang in seiner nächsten Umgebung unterbrochen. „Da fliegt ein hungrig Spätzlein her." Der Landmann versteht dessen Not und seine Bitte. „Ein Krümchen Brot ist sein Begehr." Er wendet dem Spätzlein seine verständnisvolle Teilnahme zu: „Es blickt ein'n so erbärmlich an ꝛc."

8. Der Landmann läßt es jedoch nicht bei dem verständnisvollen Anschauen der sich ihm darstellenden Not bewenden; aus seiner Teilnahme entwickelt sich eine That. Mit den Worten: „Da, da!" wirft er dem Spätzlein Futter zu, indem er zugleich eine freundliche Mahnung hinzufügt. „Doch darfst nicht neidisch sein, und morgen stellt euch wieder ein!" Der Schluß der Strophe enthält Worte, durch welche der Landmann seinem Verhalten gleichsam die Weihe giebt, indem er dasselbe als die Erfüllung einer göttlichen Verheißung und eines göttlichen Gebotes darstellt.

II. 1. Welche Wahrnehmungen machte der Landmann bei dem Ausblick aus seiner Stube?
2. Auf welche Gegenstände richtet er dann seine Gedanken?
3. Welche Erscheinungen sieht er im Geiste schon im Hinblick auf die Zukunft?
4. Welcher Vorgang richtet seinen Blick wieder in die Gegenwart?
5. Wie verhält er sich bei diesen Wahrnehmungen?

III. Umbildung des Selbstgesprächs in die Form einer Erzählung.

6. Der Lotse.

(Von Giesebrecht.)

1. „Siehst du die Brigg dort auf den Wellen?
Sie steuert falsch, sie treibt herein
und muß am Vorgebirg zerschellen,
lenkt sie nicht augenblicklich ein.

2. Ich muß hinaus, daß ich sie leite!"
„Gehst du ins offne Wasser vor,
so legt dein Boot sich auf die Seite
und richtet nimmer sich empor." —

3. „Allein ich sinke nicht vergebens,
wenn sie mein letzter Ruf belehrt;
ein ganzes Schiff voll jungen Lebens
ist wohl ein altes Leben wert.

4. Gieb mir das Sprachrohr! — Schifflein eile;
es ist die letzte, höchste Not!" —
Vor fliegendem Sturme, gleich dem Pfeile,
hin durch die Schären eilt das Boot.

5. Jetzt schießt es aus dem Klippenrande.
„Links müßt ihr steuern!" hallt ein Schrei. —
Kieloben treibt das Boot zu Lande,
und sicher fährt die Brigg vorbei.

I. Das unter der Überschrift „der Lotse" angeführte Gedicht versetzt uns im Geiste an den Strand des Meeres. Ein Sturm bewegt dasselbe; die Wellen gehen hoch; die Brandung ist heftig. Unter solchen Umständen ist große Gefahr für die Schiffe, die den Zugang zum Hafen suchen. Deshalb sind zur Führung derselben durch die gefährlichen Stellen des Meeres Leute angestellt, die man Lotsen (von „loden" = leiten) nennt. Einen solchen führt das Gedicht im Dienste seines Berufes vor. Er steht am Strande des Meeres. In seiner Begleitung ist eine zweite Person, über die das Gedicht nichts Genaueres berichtet; nehmen wir an, es sei ein Kamerad des Lotsen.

Das geübte Auge des Lotsen nimmt in weiter Ferne eine Brigg, d. i. ein zweimastiges Schiff, wahr. Er will seinen Begleiter auf dasselbe aufmerksam machen. Deshalb fragt er: „Siehst du die Brigg dort auf den Wellen?" — Während er diese Frage spricht, tritt die Brigg schon deutlicher vor sein Auge. Er erkennt, daß dieselbe eine falsche Richtung nimmt und fährt deshalb fort, ohne die Antwort seines Begleiters abzuwarten: „Sie steuert falsch, sie treibt herein." Damit tritt ihm zugleich die große Gefahr der Brigg vor die Seele: Sie „muß am Vorgebirg zerschellen, lenkt sie nicht augenblicklich ein." Die Erkenntnis der Gefahr und der noch vorhandenen Möglichkeit zur Rettung erzeugt einen Entschluß in ihm zu ihrer Rettung. „Ich muß hinaus, daß ich sie leite!"

Nachdem der Lotse in diesen Worten seinen Entschluß ausgesprochen hat, redet sein Begleiter. Er sieht auch die Not des Schiffes; doch er

erwägt auch die Gefahr, welche mit einem Rettungsversuch verbunden ist. Dies veranlaßt ihn zu der Entgegnung: „Gehst du ins offene Wasser vor, so legt dein Boot sich auf die Seite und richtet nimmer sich empor." Wenn das Boot sich auf die Seite legt und sich nicht wieder emporrichtet, so ist der verloren, der in demselben sitzt. Er stellt in diesen Worten also dem Lotsen die große Gefahr vor, in die er sich begiebt. — Der Lotse muß zugeben, daß die Gefahr groß, daß sein Tod wahrscheinlich ist. Doch er kennt auch den Erfolg, welchen sein Unternehmen haben kann. „Allein ich sinke nicht vergebens, wenn sie mein letzter Ruf belehrt." So groß der Preis der Rettung ihm erscheinen muß, er ist ihm nicht zu groß. „Ein ganzes Schiff voll jungen Lebens ist wohl ein altes Leben wert."

Soll sein Werk ihm gelingen, so ist keine Zeit zu verlieren. Daher schreitet er rasch zur Ausführung. Um aus der Ferne dem Führer des Schiffes den Warnungsruf zusenden zu können, bedarf er eines Sprachrohrs. Deshalb spricht er: „Gieb mir das Sprachrohr!" — Nun steigt er in sein Boot, das ihn der Brigg nahe bringen soll. Sein Herz ist von dem Verlangen erfüllt, sie retten zu können. Menschen können ihm nicht Hilfe leisten; deshalb spricht er das, was sein Herz erfüllt, gegen das Boot aus. Dies erscheint ihm als sein einziger Gehilfe bei der Ausführung des Rettungsplanes. Indem er dasselbe gleichsam als einen mit ihm zur Ausführung seines Vorhabens verbundenen Freund betrachtet, wendet er sich bittend an dasselbe: „Schifflein, eile; es ist die letzte, höchste Not!" — Der Sturm treibt das Boot vorwärts durch die Schären, d. h. durch die schroffen, scharfen Felsen am Strande des Meeres (die Klippen). Bald ist es der Brigg nahe. — Nun ertönt der Ruf des Lotsen: „Links müßt ihr steuern!" Damit ist dem Führer des Schiffes die Richtung bezeichnet, der er folgen muß, um das Schiff retten zu können.

Was war der Erfolg von dem gefahrvollen Unternehmen des Lotsen? — Die beiden letzten Zeilen des Gedichtes geben darüber Nachricht. Der Erfolg ist ein zwiefacher. Zuerst heißt es: „Kieloben treibt das Boot zu Lande." Wenn das Boot „kieloben", d. h. so, daß der Balken, auf dem es ruht, nach oben gekehrt ist, zu Lande treibt, so muß sein Führer den Tod in den Wellen gefunden haben. — Doch das Opfer war nicht vergebens gebracht; denn es heißt: „und sicher fährt die Brigg vorbei." Auf den alten Lotsen kann man daher das schöne Gerhardsche Wort anwenden: „Wer so stirbt, der stirbt wohl!"

II. 1. Was nimmt der Lotse beim Ausblick auf das Meer wahr?
2. Wozu entschließt er sich beim Anblick der Gefahr?
3. Wodurch sucht der Begleiter des Lotsen diesen von der Ausführung seines Entschlusses abzuhalten?
4. Mit welchen Worten weist der Lotse die Warnungen seines Begleiters zurück?
5. Wie führt der Lotse sein Rettungswerk aus?
6. Welchen Erfolg hat dies Werk?

III. 1. Umbildung des Zwiegesprächs der beiden Personen in eine Erzählung.

2. Darstellung der Rettungsthat des Lotsen nach ihrer Veranlassung, ihrer Ausführung und ihrem Erfolge.

Seitenstücke zu dem erläuterten Gedichte sind: „Der brave Mann" von Bürger und: „Johanna Sebus" von Goethe. Geförderte Schüler können veranlaßt werden, das Übereinstimmende und das Unterscheidende in dem Inhalt der drei Gedichte anzugeben.

---

7. Abendlied.

(Von Matthias Claudius.)

1. Der Mond ist aufgegangen,
die goldnen Sternlein prangen
am Himmel hell und klar;
der Wald steht schwarz und schweiget,
und aus den Wiesen steiget
der weiße Nebel wunderbar.

2. Wie ist die Welt so stille
und in der Dämm'rung Hülle
so traulich und so hold —
als eine stille Kammer,
wo ihr des Tages Jammer
verschlafen und vergessen sollt.

3. Seht ihr den Mond dort stehen?
Er ist nur halb zu sehen
und ist doch rund und schön.
So sind wohl manche Sachen,
die wir getrost belachen,
weil unsre Augen sie nicht sehn.

4. Wir stolzen Menschenkinder
sind eitel arme Sünder
und wissen gar nicht viel;
wir spinnen Luftgespinste
und suchen viele Künste
und kommen weiter von dem Ziel.

5. Gott, laß dein Heil uns schauen,
auf nichts Vergänglich's trauen,
nicht Eitelkeit uns freun!
Laß uns einfältig werden
und vor dir hier auf Erden
wie Kinder fromm und fröhlich sein!

6. Wollst endlich sonder Grämen
aus dieser Welt uns nehmen
durch einen sanften Tod!
Und wenn du uns genommen,
laß uns in Himmel kommen,
du, unser Herr und unser Gott!

7. So legt euch denn, ihr Brüder,
in Gottes Namen nieder;
kalt ist der Abendhauch.
Verschon' uns, Gott, mit Strafen
und laß uns ruhig schlafen,
und unsern kranken Nachbar auch!

I. Das vorstehende Gedicht ist in der Überschrift als ein Abendlied bezeichnet, also als ein Lied, das Stimmungen zum Ausdruck bringt, welche durch Erscheinungen, die der Abend darbietet, hervorgerufen werden. Durch diesen Inhalt wird das Lied geeignet, Stimmungsausdruck für Gemüter zu werden, die in naivem Sinn Freude an den äußeren Erscheinungen in der Natur genießen, und die aus solchem Genuß Anregung gewinnen zu Betrachtungen, welche Angelegenheiten des inneren Lebens angehen. In einem Kreise so gestimmter Personen, die nach der Arbeit und nach den Sorgen des Tages sich im Freien versammelt haben, ist das Lied gesungen zu denken.

Str. 1. Dasselbe beginnt mit einer Angabe von Erscheinungen, die am Abend in der Natur sich darstellen:

a. der Mond ist aufgegangen;
b. die goldnen Sternlein prangen am Himmel hell und klar;
c. der Wald steht schwarz und schweiget. (Der Ausdruck „schwarz" ist hier als adjektivisches Prädikat zu betrachten, das nicht durch „ist", sondern durch „steht" mit dem Subjekt verbunden ist. Der Ausdruck „schweiget" ist als Personifikation gebraucht; es ist also mit demselben poetisch ausgedrückt, daß die Vorgänge, an denen sich am Tage das Leben im Walde darstellt, z. B. der Gesang der Vögel, das Thun und Treiben der Menschen, zur Ruhe gekommen sind);
d. aus den Wiesen steiget der weiße Nebel wunderbar. (Der Ausdruck „wunderbar" ist nicht als Bezeichnung der Entstehungsursache des Nebels, sondern als Beschreibung der mannigfaltigen Formen und Gestalten zu betrachten, in denen derselbe sich dem Beobachter darstellt.)

Str. 2. Alle an den betrachteten Erscheinungen gemachten Wahrnehmungen werden zusammengefaßt in dem den Eindruck derselben auf das Gemüt darstellenden Ausruf: „Wie ist die Welt so stille und in der Dämm'rung Hülle so traulich und so hold — als rc." (Das Wort „traulich" ist abgeleitet von „trauen"; es bezeichnet die Eigentümlichkeit einer Erscheinung, infolge deren man sich von derselben angenehm berührt und zu genießender Freude angeregt fühlt. Der Ausdruck „hold" bedeutet soviel wie „geneigt"; er bezeichnet die Beschaffenheit eines Gegenstandes, durch welche derselbe einen wohlthuenden Eindruck hervorruft. Die angegebenen Eigenschaften machen die Welt zu einer „stillen Kammer". Die Übereinstimmung der Welt mit einer stillen Kammer findet ihren Ausdruck in dem Worte „als". Durch Anwendung desselben wird die Welt nicht bloß — wie durch das verwandte Wort „wie" — mit einer Kammer in Vergleich gestellt, sondern als wirkliche Kammer, d. h. als Ruheort, bezeichnet, an welchem „des Tages Jammer verschlafen und vergessen" werden soll.)

Str. 3. Durch eine Frage wird die Aufmerksamkeit auf einen einzelnen Gegenstand — den Mond — gerichtet. Was an diesem wahrgenommen wird, ist ausgesprochen in den Worten: „Er ist nur halb zu sehen und ist doch rund und schön." In diesen Worten weist der Dichter darauf hin, daß die Erscheinung desselben („halb zu sehen") nicht übereinstimmt mit der Wirklichkeit („ist doch rund und schön"). Diese Verschiedenheit der Erscheinung von der wirklichen Beschaffenheit und die dadurch veranlaßte unrichtige Beurteilung dieser Erscheinung führt zu einem Gedanken an andere Dinge, welche die Menschen auch falsch beurteilen, weil sie nur sehen, was der sinnlichen Wahrnehmung erscheint. Es sind dies Angelegenheiten des geistigen und geistlichen Lebens, die wir oft „getrost belachen", d. h. zuversichtlich als unwahr und thöricht verurteilen, weil unsere Erkenntnis das Wesen derselben nicht zu erfassen vermag. Solche Dinge sind z. B. genannt Römer 11, V. 33.

Str. 4. Das Verhalten der Menschen gegen Angelegenheiten, die nicht nach dem Schein beurteilt werden dürfen, und die sich nur einer tiefer gehenden Erkenntnis erschließen, veranlaßt zu einem Ausspruch über die Wesenseigentümlichkeit des Menschen: „Wir stolzen Menschenkinder sind eitel (d. h. nur, nichts als) arme Sünder (d. h. solche, die in ihrem unbegründeten Meinen ein Unrecht begehen)*) und wissen gar nicht viel, nämlich von Angelegenheiten, die sich der Erkenntnis durch den in den Grenzen der Endlichkeit beschränkten Verstand entziehen (1. Korinther 13, 9). Diesem Bekenntnis folgt die Beschreibung unseres Verhaltens solchen Angelegenheiten gegenüber: „Wir spinnen Luftgespinste (d. h. im wörtlichen Sinne: Gespinste aus Luft, also Erzeugnisse, die nicht wirklich herstellbar sind; im weiteren Sinne: Erzeugnisse aus unseren eigenen Gedanken, die zum Begreifen übersinnlicher Wahrheiten nicht ausreichen) und suchen viele Künste (Pred. Salom. 7, 30)." Die letzte Zeile der Str. bezeichnet die Folge von dem in den vorhergehenden Zeilen beschriebenen Verhalten des Menschen: wir „kommen weiter (ab) von dem Ziel" (1. Thessal. 5, 9; 1. Petri 1, 9).

Str. 5 und 6. Solche Erkenntnis und das aus derselben erwachsende Bekenntnis richtet das Herz auf den, der die Unvollkommenheit im Erkennen zur Vollkommenheit, die Unsicherheit im Wandel zur Sicherheit bringen kann. Deshalb schließen sich in Str. 5 die Bitten an:

a. „Gott, laß uns dein Heil (d. h. das von dir uns bereitete Heil) schauen";
b. laß uns „auf nichts Vergänglich's trauen, nicht Eitelkeit (d. h. des Bestandlosen und Hinfälligen) uns freuen";
c. „laß uns einfältig (d. h. schlicht, aufrichtig, unverkünstelt) werden**)";
d. und „vor dir hier auf Erden wie Kinder fromm und fröhlich sein."

Dem Bekenntnis am Schluß der 4. Strophe: Wir „kommen weiter von dem Ziel" schließen sich in der 6. Strophe Bitten an, welche auf die Zeit verweisen, in der wir gewinnen des Glaubens Frucht (d. h. einen sanften Tod und das ewige Leben bei Gott). — Nach dem Anschauen äußerer Erscheinungen hat der Sinn des Betrachtenden sich gesammelt zum prüfenden Einblick in das eigene Herz und erhoben zum bittenden Aufblick auf den, der reich machen kann an Erkenntnis, sicher im Wandel und selig nach dem Tode.

Aus dieser Erhebung führt das Gedicht die Gedanken wieder zurück in den Kreis derer, von denen man das Lied gesungen zu denken hat. Demnach beginnt die

---

*) In Verbindung mit dem Adjektivum „arm" (arme Sünder) bezeichnet dieser Ausdruck auch die zum Tode Verurteilten, die dem Tode Verfallenen.

**) also anders wie die, welche „viele Künste suchen" in Dingen, die der aufrichtige, unverkünstelte Sinn wohl erkennt und richtig beurteilt.

Str. 7 mit einer **Aufforderung** an die versammelten Freunde, daß sie sich zur Ruhe legen sollen; diese Aufforderung wird durch eine **Begründung** unterstützt. Den Schluß der Strophe bildet die **Bitte** an Gott um eine ruhige Nacht, die sich zu einer **Fürbitte** für den kranken Nachbar erweitert.

II. 1. Auf welche Erscheinungen in der äußeren Natur wird in der 1. Strophe hingewiesen?
2. Welchen Eindruck brachten diese Erscheinungen bei dem Betrachtenden hervor?
3. Auf welche Erscheinungen an dem Monde wird im besonderen hingewiesen?
4. Was ist mit den Erscheinungen, die am Monde wahrgenommen werden, verglichen?
5. Welches Bekenntnis wird in der 4. Strophe ausgesprochen?
6. Welche Bitten sind diesem Bekenntnis angeschlossen?
7. Welche Aufforderungen und welche Bitten sind in der Schlußstrophe ausgesprochen?

III. 1. Lesen und Memorieren des Gedichts.
2. Beschreibung einer Abendlandschaft nach den im Gedicht angegebenen Zügen.

---

8. Die Rache.

(Von Uhland.)

Der Knecht hat erstochen den edlen Herrn;
der Knecht wär' selber ein Ritter gern.
Er hat ihn erstochen im dunklen Hain
und den Leib versenket im tiefen Rhein;
hat angeleget die Rüstung blank,
auf des Herren Roß sich geschwungen frank.

Und als er sprengen will über die Brück',
da stutzet das Roß und bäumt sich zurück;
und als er die güldnen Sporen ihm gab,
da schleudert's ihn wild in den Strom hinab.
Mit Arm, mit Fuß er rudert und ringt: —
der schwere Panzer ihn niederzwingt.

Der Grundgedanke des Gedichts ist in der Überschrift angedeutet. Wo Rache geübt wird, da wird ein begangenes Unrecht bestraft (5. Mos. 32, 35). Die Rache setzt also stets eine begangene Übelthat und die derselben folgende Vergeltung voraus. Diese beiden Gedanken kommen auch in dem Gedicht zur Darstellung.

In kurzen, kräftigen Zügen entwirft der Dichter im **ersten Teil** desselben zunächst **das Bild der That**. „Der Knecht hat erstochen den edlen Herrn"; seine That war ein Mord. Warum wird wohl der Herr ein „edler" genannt? — Die Verwerflichkeit dieser That wird in ein noch helleres Licht gestellt durch den in der zweiten Zeile angegebenen Be-

weggrund: „der Knecht wär' selber ein Ritter gern." — Ritter konnte er durch seine That nicht werden; er wollte aber wenigstens den Schein gewinnen, daß er ein Ritter sei. Der Beweggrund zur That war also sträflicher Ehrgeiz. Er wollte sich aber auch das Eigentum seines Herrn aneignen; also trieb ihn auch gemeine Habsucht zu der Unthat. — Nachdem die That in ihrem Beweggrund dargestellt ist, beschreibt der Dichter die Umstände, unter denen dieselbe begangen wurde: „Er hat ihn erstochen im dunklen Hain." Menschenauge hatte sie nicht gesehen; er mochte deshalb meinen, daß sie unerkannt bleiben würde. Noch mehr. Er vertilgte auch die Spur der That, welche zu deren Entdeckung hätte Veranlassung geben können: hat „den Leib versenket im tiefen Rhein". Die That wurde also unter Umständen ausgeführt, welche den Thäter zu der Meinung veranlaßten, daß sie verborgen und unbestraft bleiben würde. Diese Meinung trieb den Knecht dazu, sich in den Genuß des erstrebten und nach seiner Meinung erreichten Erfolges zu setzen: „hat angeleget die Rüstung blank, auf des Herren Roß sich geschwungen frank" (frei). Der Ehrgeiz und die Habgier, welche die That veranlaßten, schienen also befriedigt zu sein.

Die Wendung der Gedanken im zweiten Teil wird schon angedeutet durch die Änderung der Zeitform des Verbums: an die Stelle des Perfektums tritt das Präsens. Der Knecht will sich der Welt als freier Mann zeigen und darin die Frucht seiner That genießen. Wie ihm dies gelang, stellt der Dichter wiederum in einem raschen Gedankengange dar. Derselbe wird durch eine scheinbar unbedeutende Mitteilung eingeleitet:

„Und als er sprengen will über die Brück',
da stutzet das Roß und bäumt sich zurück."

Der Knecht wendet zur Beseitigung dieses Hindernisses das geeignet scheinende Mittel an: er gab dem Roß die goldnen Sporen. Dies führt zum Beginn der Vergeltung: „da schleudert's ihn wild in den Strom hinab." Der Knecht thut jetzt, was ihm zur Rettung dienlich sein konnte: „Mit Arm, mit Fuß er rudert und ringt." Sein Bemühen ist aber vergeblich: „der schwere Panzer ihn niederzwingt." — So wurde derselbe Panzer, welchen er durch seine böse That an sich gebracht hatte, die Ursache seines Verderbens. Dies steht demnach in so enger Verbindung mit der Freventhat, daß die Vergeltung derselben schon in der That selbst begründet erscheint. Wir sehen also, daß das unrechtmäßig angeeignete Gut — das Roß, die Sporen und der Panzer — den Mörder ins Verderben stürzte. — „Unrecht Gut gedeihet nicht!"

II. 1. Welche That hat der Knecht begangen?
2. Weshalb hat er diese That begangen?
3. Wie führte er die That aus, um ihr Bekanntwerden zu verhindern?
4. Was glaubte er deshalb erwarten zu können?
5. Was that er, um den Erfolg seiner That zu genießen?

6. Wie ereilte ihn dabei die Rache?
7. Worin war also die Rache schon begründet?
8. In welchem Sprichwort ist der Grundgedanke des Gedichtes ausgesprochen?

III. 1. Freie Erzählung der im Gedicht dargestellten Vorgänge.
2. Weitere Ausführung der Erzählung: woher der Ritter kommt, wohin er will, die Gedanken des Knechts vor und nach der That u. s. w.

---

9. Das Gewitter.

(Von G. Schwab.)

1. Urahne, Großmutter, Mutter und Kind
in dumpfer Stube beisammen sind.
Es spielet das Kind; die Mutter sich schmückt;
Großmutter spinnet; Urahne gebückt
sitzt hinter dem Ofen im Pfühl: —
Wie wehen die Lüfte so schwül!

2. Das Kind spricht: „Morgen ist's Feiertag!
Wie will ich spielen im grünen Hag;
wie will ich springen durch Thal und Höh'n;
wie will ich pflücken viel Blumen schön!
Dem Anger, dem bin ich hold!" —
Hört ihr's, wie der Donner grollt?

3. Die Mutter spricht: „Morgen ist's Feiertag!
Da halten wir alle fröhlich Gelag.
Ich selber, ich rüste mein Feierkleid;
das Leben, es hat auch Lust nach Leid;
dann scheint die Sonne wie Gold!" —
Hört ihr's, wie der Donner grollt?

4. Großmutter spricht: „Morgen ist's Feiertag!
Großmutter hat keinen Feiertag!
Sie kochet das Mahl, sie spinnet das Kleid;
das Leben ist Sorg' und viel Arbeit.
Wohl dem, der that, was er sollt'!" —
Hört ihr's, wie der Donner grollt?

5. Urahne spricht: „Morgen ist's Feiertag!
Am liebsten morgen ich sterben mag.
Ich kann nicht singen und scherzen mehr;
ich kann nicht sorgen und schaffen schwer:
Was thu' ich noch auf der Welt?" —
Seht ihr, wie der Blitz dort fällt?

6. Sie hören's nicht, sie sehen's nicht;
es flammet die Stube wie lauter Licht.
Urahne, Großmutter, Mutter und Kind
vom Strahl miteinander getroffen sind.
Vier Leben endet ein Schlag:
und morgen ist's Feiertag! —

I. Es war am 30. Juni des Jahres 1828, als über die württembergische Stadt Tuttlingen ein Gewitter heraufzog. Der Blitz schlug in ein Haus, das von zwei Familien bewohnt war. Von den zehn Bewohnern des Hauses wurden dadurch vier getötet: ein Mädchen von acht Jahren, dessen Mutter, Großmutter und Urgroßmutter (Urahne). Dies Ereignis wurde dem Dichter durch den „Schwäbischen Merkur“ bekannt. Da mag er in seiner Seele lebendig gefühlt haben, was der Denkspruch sagt: „Es kann vor Nacht leicht anders werden, als es am frühen Morgen war,“ und was Luther uns sagen will in dem schönen Liede: „Mitten wir im Leben sind von dem Tod umfangen“ 2c. Die Begebenheit, welche das Gedicht darstellt, bestätigt dies Wort.

Der Dichter erzählt von vier Personen. Wie sind sie genannt? — Was sagt er von allen vieren? — Wir kennen jetzt den Ort, wo wir uns die Personen zu denken haben, an deren Geschick er die Wahrheit des Wortes nachweist, daß wir mitten im Leben vom Tode umfangen sind. Er bezeichnet die Personen noch bestimmter, indem er die Beschäftigung jeder derselben angiebt. Nennt die Beschäftigung jeder der vier Personen! — Es nimmt aber noch etwas anderes seine Aufmerksamkeit in Anspruch. Mit welchen Worten sagt er das? — Welches Ereignis wird damit schon angedeutet? —

Wir sollen die vier Personen noch genauer kennen lernen. Darum erzählt der Dichter in jeder der folgenden Strophen von einer derselben. Von welcher zunächst? — Was erzählt er von dem Kinde? — Wir haben schon kennen gelernt, womit es sich in der dumpfen Stube beschäftigte. — Jetzt lernen wir auch kennen, was es für den morgenden Feiertag wünscht und hofft. In welchen Worten spricht es das aus? — Es beschäftigte sich eben mit dem Spiel, und Spiel und Lust war seine Hoffnung vom morgenden Tage. Aber: „Heute reich (an Lust und Hoffnungen) — morgen bleich.“ Das zeigt sich auch hier. Sehet an die letzte Zeile! — Was kündigt sich mit dem Donner wieder an? —

In der folgenden Strophe wird von der Mutter gesprochen. Wohin richtet auch sie ihre Gedanken? — Welche Hoffnung hegt sie für diesen Tag? — Was thut sie deshalb? — Das Kind kannte bloß die Lust vom Leben. Die Mutter hatte auch schon das Leid empfunden. Was gewährte ihr das Leben aber bei dem Leide? — Wie heiter ihr das Leben in dem Gedanken an den morgenden Feiertag erscheint, drückt sie in der folgenden Zeile aus („dann scheinet die Sonne wie Gold“). — Was kündigt sich aber bei dem Gedanken an die Lust und Freude des Lebens wieder an? —

In der folgenden Strophe wird von der Großmutter gesprochen. Wohin richtet auch sie ihre Gedanken? — Für die Hoffnung des Kindes war der morgende Feiertag ein Tag voller Lust; für die Hoffnung der Mutter war er ein Tag, der Lust bringt nach dem Leid des Lebens. Was sagt die Großmutter bei dem Gedanken an den morgenden Feiertag? — Feiertag heißt hier soviel wie Ruhetag. Was wollte also die Großmutter

sagen? — Sie giebt auch den Grund an. Worin findet sie nach Zeile 5 ihre Freude? — Was kündigt sich da wieder an? —

In der folgenden Strophe ist von der Urahne die Rede. Sie richtet ihre Gedanken auch auf den morgenden Feiertag. Welchen Wunsch hat sie für diesen Tag? — Aus welchem Grunde wünscht sie das? — Was meint sie darum auch von ihrem Leben? —

So haben nun alle vier Personen ihre Wünsche und Hoffnungen für den folgenden Feiertag ausgesprochen. Welches Ereignis tritt da ein? —

Sehet in der letzten Strophe die Folge davon! — Der Dichter richtet unsere Blicke wieder in die Stube. Was sehen wir da? — In der Hand des Kindes ruhet das Spielzeug, in der Hand der Mutter das Feierkleid, in der Hand der Großmutter der Faden, die Urahne regt sich nicht mehr. Der Blitzstrahl hat dem Leben aller ein Ende gemacht. Nun ruht ihre Beschäftigung; nun schweigen ihre Wünsche und Hoffnungen. Mitten in den Beschäftigungen, Wünschen und Hoffnungen sind sie vom Tode umfangen. Was von dem Leben dieser vier Personen gilt, das ist auch Wahrheit für uns.

Die vier Personen sind ein Bild der vier menschlichen Lebensabschnitte: des Kindheits-, Jünglings-, Mannes- und Greisesalters; sie zeigen uns, was die Menschen in diesem verschiedenen Lebensalter am liebsten thun, wünschen und hoffen.

II. 1. Was erzählt das Gedicht zuerst von den vier Personen?
2. Was wird außerdem von jeder derselben mitgeteilt?
3. Worauf richten sich ihre Wünsche und Hoffnungen?
4. Wie wurden dieselben erfüllt?
5. In welchem Liederverse ist der Grundgedanke dieses Gedichtes ausgesprochen?

III. 1. Erzählung des dem Gedichte zu Grunde liegenden Ereignisses.
2. Umbildung des Gedichts in die Form einer freien Erzählung.
3. Angabe dessen, was der Dichter aus dem Bericht des „Schwäbischen Merkur“ in seinem Gedicht erwähnt hat und Hervorhebung dessen, was dagegen in dem Gedicht neu ist.

---

10. Der Tannenbaum.

(Von Niklas Müller.)

1. Schlanke Tanne, trägst den Gipfel
zu den Wolken hoch und hehr
und bewegest deine Wipfel
stolz im Winde hin und her!

2. „Wohl darf ich mein Haupt erheben
über andre Bäume stolz;
denn ich bin fürs Menschenleben
gar*) ein vielbedeutend Holz.

3. Sieh, mein Gipfel giebt die Wiege
für ein neues Dichterkind;
darum schaukle, darum biege
ich so lustig ihn im Wind.

4. Und mein Stamm, der fest und stille
in die Erde bohret sich,
giebt die Bretter zu der Hülle
in dem kühlen Grab für dich.

5. Drum im Herzen still bewahre,
was du hast an mir gesehn;
denke, daß oft Wieg' und Bahre
nahe bei einander stehn!"

I. Der Dichter steht vor einem Tannenbaum, der seinen Gipfel hoch über die anderen Bäume erhebt. Je länger er den Baum betrachtet, um so größer wird sein Erstaunen über den stattlichen Wuchs desselben. In seiner Verwunderung redet er endlich die Tanne an. Zweierlei bemerkt er an der Tanne; zweierlei spricht er auch in seiner Anrede aus.

Wie der Dichter die Tanne, indem er sie als Person betrachtet, anredet, so wird diese nun auch als redend dargestellt. Sie rechtfertigt in der zweiten Strophe ihren stolzen Wuchs mit der allgemeinen Hinweisung darauf, daß sie für das Menschenleben ein vielbedeutendes Holz sei. Diese Bedeutung wird in der dritten und vierten Strophe im besonderen nachgewiesen, und zwar in der dritten Strophe damit, daß ihr Gipfel das Holz zur Wiege giebt;**) in der vierten Strophe damit, daß aus dem Stamm das Holz zum Sarge gewonnen wird.

Nachdem die Tanne gezeigt hat, daß sie für das Menschenleben ein vielbedeutendes Holz sei, richtet sie in der fünften Strophe an den, der zu ihr gesprochen hat, eine Aufforderung. Was dieser nach der Aufforderung bewahren oder merken sollte, ist in den beiden letzten Zeilen dieser Strophe angegeben.

Ein und derselbe Baum giebt das Holz zur Wiege und zum Sarge. Da stehen also die Wiege und der Sarg räumlich nahe bei einander, nämlich in dem Holze eines Baumes. **Und wie die Wiege und der**

---

*) Das Wort gar bedeutet neben Eigenschaftswörtern soviel wie sehr oder in hohem Grade. Zuweilen steht es — wie oben — in dieser Bedeutung vor dem Artikel.

**) Ein ähnlicher Gedanke findet sich bei Jean Paul (Flegeljahre Band 1 Seite 78): „Vor ihm grünte auf einem Hügel das runde, dünne Fichtengehölz, woraus die Bretter seiner Wiege geschnitten waren." Die Wiege wird hiernach aus Brettern bereitet, wie sie der Gipfel bietet, der Sarg aus den starken Brettern des Stammes.

Als „Dichterkind" wird das Kind deshalb bezeichnet, weil die Tanne als mit dem Dichter redend dargestellt ist, dem sie sagt: Für dein Kind gebe ich das Holz zur Wiege, für dich das Holz zum Sarge.

Sarg hier räumlich nahe bei einander stehen, so steht auch der Anfang und das Ende des Lebens der Zeit nach nahe bei einander. Daran will die Tanne mahnen, wenn sie sagt: „Denke, daß oft Wieg' und Bahre nahe bei einander stehn!" — Daß der Anfang und das Ende des Lebens nahe bei einander stehen, erfahren wir oft genug. Wie manches Menschenleben geht zu Ende, nachdem es kaum begonnen hat! Und wenn auch der Zeitraum zwischen dem Anfang und dem Ende des Lebens länger ist, so müssen wir doch mit Moses (Psalm 90) sagen: „Unser Leben fähret schnell dahin, als flögen wir davon."

II. 1. Was bewundert der Dichter an der Tanne?
2. Womit rechtfertigt es die Tanne, daß sie ihr Haupt über andere Bäume erhebt?
3. Weshalb nennt sich die Tanne ein vielbedeutendes Holz?
4. Was soll der Dichter und mit ihm jeder bedenken, wenn er sieht, daß dieselbe Tanne das Holz zur Wiege und zum Sarge giebt?

III. 1. Mündliche Wiederdarstellung der Vorgänge in Form der Erzählung.
2. Lesen und Memorieren des Gedichts.

---

11. Der Wanderer in der Sägemühle.

(Von Justinus Kerner.)

1. Dort unten in der Mühle
saß ich in süßer Ruh'
und sah dem Räderspiele
und sah den Wassern zu.

2. Sah zu der blanken Säge —
es war mir wie ein Traum —,
die bahnte lange Wege
in einen Tannenbaum.

3. Die Tanne war wie lebend;
in Trauermelodie,
durch alle Fasern bebend,
sang diese Worte sie:

4. „Du kehrst zur rechten Stunde,
o Wanderer, hier ein;
du bist's, für den die Wunde
mir dringt ins Herz hinein!"

5. „Du bist's, für den wird werden,
wenn kurz gewandert du,
dies Holz im Schoß der Erden
ein Schrein zur langen Ruh'."

6. Vier Bretter sah ich fallen;
mir ward's ums Herze schwer;
ein Wörtlein wollt' ich lallen, —
da ging das Rad nicht mehr.

I. Das Gedicht enthält Worte eines Wanderers, in denen er ein Erlebnis und die durch dasselbe in ihm angeregten Gedanken und Empfindungen darstellt.

Str. 1 und 2. Von einer Anhöhe aus schaut der Wandersmann zurück auf den Ort, an dem er gerastet hat, und erzählt: „Dort unten in der Mühle saß ich in süßer Ruh'." Dann führt er Erscheinungen an, denen sich seine Beobachtung während der Ruhezeit zuwandte: a. das Spiel (die Bewegung) der Räder, b. das Wasser, das die Räder in Bewegung setzte, und das ihm in der raschen, schäumenden Bewegung erschien, als ob es mehrere Gewässer bildete (daher die Form „den Wassern"), c. die blanke Säge, welche einen Tannenbaum durch-

schnitt. Zugleich bezeichnet er in der zweiten Zeile der 2. Strophe den Zustand, in den er bei dem Anschauen der genannten Erscheinungen versetzt wurde: „es war mir wie ein Traum."

Str. 3 bis 5. In dem traumartigen Zustande erschien ihm die Tanne wie lebend; die bei der Wahrnehmung der angeführten Erscheinungen in ihm erwachenden Gedanken und Empfindungen bezeichnet er infolge dessen als Worte derselben. Es waren ernste Gedanken, Gedanken an den für ihn vielleicht nahen Tod. Allmählich steigern sich diese Gedanken zu einer ahnungsvollen Gewißheit, in der die in ihm lebendig gewordenen Gedanken: Ich kehre zur rechten Stunde hier ein; ich bin es, für den die Tanne zerschnitten wird; ich bin es, für den aus den Brettern der Tanne der Sarg bereitet wird, — sich zu Worten gestalten, die er aus dem durch die Arbeit der Säge verursachten Geräusch zu vernehmen glaubt. (Für den Unterricht empfiehlt es sich, die Umsetzung der ursprünglichen Form in die Personenform der ersten Person von den Schülern ausführen zu lassen; dadurch wird zugleich der Anschluß gewonnen an den vorhergehenden Gedanken: „es war mir wie ein Traum.")

Str. 6. Eine äußere Erscheinung bringt diesen Gedankengang zum Abschluß. Der Wanderer empfindet jetzt die Wirkung desselben. „Mir ward's ums Herze schwer." Indem dieser Gefühlszustand nach einem Ausdruck durch das Wort ringt (vielleicht „wann?" oder „wo?"), wird er durch das Stillstehen des Rades und der Säge aus seinem sinnenden und ahnenden Zustande wieder in die Wirklichkeit versetzt.

II. 1. Wohin blickte der Wanderer von seinem Standorte zurück?
2. Was erzählt er von seinem Aufenthalt in der Mühle?
3. Welche Gedanken wurden durch die Vorgänge in der Mühle in ihm angeregt?
4. Welche Wirkung erzeugten diese Gedanken in dem Wanderer?
5. Wodurch wurde er von diesen Gedanken und Empfindungen wieder abgelenkt?

III. 1. Umbildung des Selbstgesprächs in eine Erzählung.
2. Nachbildung: „Ein Kirchhofsbesuch" (Auf Grundlage der der dritten Abteilung einverleibten Abhandlung: „Was der Kirchhof erzählt").

---

12. Gottes Zucht.

(Von Fouqué.)

1. Wenn alles eben käme,
wie du gewollt es hast,
und Gott dir gar nichts nähme
und gäb' dir keine Last:
wie wär's da um dein Sterben,
du Menschenkind, bestellt?
Du müßtest fast verderben,
so lieb wär' dir die Welt.

2. Nun fällt — eins nach dem andern —
manch süßes Band dir ab,
und heiter kannst du wandern
gen Himmel durch das Grab;
dein Zagen ist gebrochen,
und deine Seele hofft. —
Dies ward schon oft gesprochen;
doch spricht man's nie zu oft.

I. Das Gedicht richtet in der fünften und sechsten Zeile eine ernste Frage an den Leser. Sie lautet: „Wie wär's da um dein Sterben, du Menschenkind, bestellt?" — Die Antwort auf diese für unser ganzes Leben so wichtige Frage ist in der siebenten Zeile enthalten. Sie heißt: „Du müßtest fast verderben." Das Wort „fast" hat hier nicht die jetzt geltende Bedeutung von „beinahe", sondern den Sinn, in dem es — verstärkend — soviel heißt wie „sehr" oder „ganz" (1. Mos. 17, 2). — Begründet wird die Antwort durch den Satz: „so lieb wär' dir die Welt." Durch die Frage und die zu derselben gehörige Antwort sind wir auf ein Sterben verwiesen, von dem wir nicht sagen können, daß es unser Gewinn sei.

Ein solches Ende unseres Lebens ist aber nicht Gottes Wille mit uns. Nach diesem Willen soll der Tod für uns nicht der Anfang des Verderbens, sondern der Eingang zu einem besseren Leben sein. Deshalb thut er an uns, was gute Eltern an ihren Kindern thun, um sie glücklich zu machen: er erzieht uns und übt Zucht an uns. Solche Zucht ist für uns notwendig, damit es mit unserem Sterben gut bestellt sei. Das spricht die Frage: „Wie wär's da um dein Sterben, du Menschenkind, bestellt?" mit der dazu gehörigen Antwort: „Du müßtest fast verderben, so lieb wär' dir die Welt" aus.

Wie Gott diese Zucht an uns übt, wird in den vier ersten Zeilen des Gedichts gesagt. Mit dem Sterben wäre es — so sagen sie jedem — schlecht bestellt: a. „Wenn alles eben käme, wie du gewollt es hast;" b. „wenn Gott dir gar nichts nähme;" c. „wenn Gott dir gäbe keine Last." — Damit es nun nicht mit unserem Sterben schlecht bestellt sei, läßt er in unserem Leben nicht alles kommen, wie wir es wollen, nimmt er uns manches, was uns lieb ist, und giebt er uns manche Last zu tragen. Es giebt kein Menschenleben, das nicht zeugen könnte von unerfüllten Wünschen und von vereitelten Hoffnungen; kein Menschenleben, in dem nicht Klagen laut geworden wären über Verluste an dem, was dem Herzen lieb war; endlich kein Menschenleben, das nicht Lasten allerlei Art zu tragen gehabt hätte. Daraus sehen wir, wie, d. h. mit welchen Mitteln, Gott die Zucht an uns übt, die dazu dienen soll, daß es mit unserem Sterben gut bestellt ist.

Solche Zucht Gottes an uns bleibt auch nicht ohne Wirkung. Davon redet die zweite Strophe des Gedichts. Dieselbe beginnt mit dem Worte: „Nun", d. h. wenn Gott so Zucht an uns übt, treten die Wirkungen ein, die er beabsichtigt, damit es mit unserem Sterben gut bestellt sei. Die erste Wirkung der göttlichen Zucht ist in den Worten ausgesprochen: „Nun fällt — eins nach dem andern — manch süßes Band dir ab." Das Wort „Band" bezeichnet alles das, was uns an das Leben bindet: die Lust, welche wir empfinden, wenn unsere Wünsche und Hoffnungen befriedigt werden; das Glück, welches wir genießen, wenn Gott das erhält, was im Leben uns beglückt; die Freude, welche das Herz erfüllt, wenn Trübsal und Sorge uns fern bleiben. Unter der Zucht, die Gott an uns übt, fallen diese Bande, da jeder es erfährt,

daß der Lust des Lebens trübe Stunden und Tage folgen, daß das Glück des Besitzes oft vom Schmerz der Trennung gestört, die Freude unerwartet schnell von Kummer und Sorge verscheucht wird.

Fallen diese Bande, so lernen wir uns sehnen nach dem Leben, das Freude und unvergängliches Leben in Fülle hat, so verliert auch das Grab seine Schrecken, und so wird das Zagen vor dem Tode gebrochen. In solchen Stunden lernen wir halten an dem Bekenntnis: „Unsere Trübsal, die zeitlich und leicht ist, schaffet eine ewige und über alle Maßen*) wichtige Herrlichkeit" (2. Kor. 4, 17).

II. 1. Weshalb übt Gott Zucht an uns?
2. Wodurch übt Gott Zucht an uns?
3. Welche Wirkung hat diese Zucht Gottes für uns?

III. Lesen und Memorieren des Gedichts.

---

13. Das Frühlingsmahl**).

(Von Wilh. Müller.)

Wer hat die weißen Tücher gebreitet über das Land,
die weißen, duftenden Tücher mit ihrem grünen Rand?

Und hat darüber gezogen das hohe, blaue Zelt,
darunter den bunten Teppich gelagert über das Feld?

Er ist es selbst gewesen, der gute, reiche Wirt
des Himmels und der Erden, der nimmer ärmer wird;

er hat gedeckt die Tische in seinem weiten Saal
und ruft, was lebt und webet, zum großen Frühlingsmahl.

Wie strömt's aus allen Blüten herab von Strauch und Baum!
Und jede Blüt' ein Becher voll süßer Düfte Schaum!

Hört ihr des Wirtes Stimme? — Heran, was kriecht und fliegt,
was geht und steht auf Erden, was unter den Wogen sich wiegt! —

Und du, mein Himmelspilger, hier trinke trunken dich,
und sinke selig nieder aufs Knie, und denk' an mich!

I. In einem Liede von Hey heißt es:

„Frühlingszeit, schönste Zeit,
die uns Gott der Herr verleiht!
weckt die Blümlein aus der Erde,
Gras und Kräuter für die Herde;
läßt die jungen Lämmer springen,
läßt die lieben Vögel singen.
Menschen! eures Gottes denkt,
der euch so den Frühling schenkt!"

Was in diesem Gedicht gesagt ist, das sagen wir alle Jahre, wenn der Frühling bei uns einkehrt. So oft wir aber wahrnehmen, was der

---

*) Maßen ist die Pluralform von dem veralteten die Maße (Gal. 1, 13).

**) Das Gedicht ist eine poetische Beschreibung. Vergleiche: Richter, Beiträge zur Formenlehre der Poesie", Seite 142—143.

Frühling an Gaben darbietet, sollen wir uns auch die Mahnung gesagt sein lassen, mit der die vorstehende Strophe schließt.

Ähnliche Gedanken enthält auch das Gedicht „das Frühlingsmahl". Dasselbe handelt von einem Frühlingsmahl, d. h. von einem Mahl, das im Frühling stattfindet. Wo ein Mahl stattfindet, da ist ein zu demselben hergerichteter und ausgestatteter Raum erforderlich: der Speisesaal. Dieser ist in den Fragen beschrieben, welche die vier ersten Zeilen enthalten. Der Speisesaal ist die Natur zur Frühlingszeit. Jeder Baum, jeder Strauch ist in dieser Zeit ein Speisetisch, deren von grünen Blättern umgebene Blüten wie weiße Tücher ausgebreitet sind. Über dem Speiseraum breitet sich, gleichsam als seine Decke, der hohe, blaue Himmel aus; den Teppich bildet die mit Blumen geschmückte Erde.

Wo ein Mahl stattfindet, da muß ferner ein Gastgeber vorhanden sein. Diesen nennen die vier Zeilen, welche die Antwort auf die Fragen in den vier ersten Zeilen enthalten. Der Gastgeber ist „der gute, reiche Wirt des Himmels und der Erden, der nimmer ärmer wird;" also der, der seine milde Hand aufthut, und der alles, was lebet, mit Wohlgefallen sättigt; der, von dem es Psalm 104, 24 heißt: „Die Erde ist voll deiner Güter."

Das Mahl, welches der Gastgeber darbietet, ist in der neunten und zehnten Zeile des Gedichts beschrieben. Es ist ein reichliches und labendes Mahl; daher der bewundernde Ausruf:

„Wie strömt's aus allen Blüten
herab von Strauch und Baum!
Und jede Blüt' ein Becher
voll süßer Düfte Schaum!"

So bereitet „der gute, reiche Wirt" in jedem Frühjahr das Mahl. Und da alles auf ihn wartet, daß er ihnen Speise gebe zu seiner Zeit, so ergeht in dem bereiteten Mahl auch zugleich der Ruf (Zeile 11 und 12):

„Heran, was kriecht und fliegt,
was geht und steht auf Erden,
was unter den Wogen sich wiegt."

Diese alle also sind die zum Mahle Geladenen, die Gäste.

Aber nicht bloß an die unvernünftige Kreatur ergeht die Einladung, sich des Frühlings und seiner Gaben zu freuen. In den Erscheinungen, welche der Frühling darbietet, redet der göttliche Gastgeber auch zu dem „Himmelspilger" (Zeile 13 und 14), also zu uns allen, die wir nicht bloß für diese Erde leben, sondern deren Heimat der Himmel ist. Auch an uns ergeht die Einladung, daß wir die Freuden genießen, welche Gott der Welt durch seinen Frühling bereitet; zugleich empfangen wir aber auch die Mahnung, daß wir in der Freude über diese Gaben dessen gedenken, der sie gespendet hat.

II. 1. Wo ist das Frühlingsmahl bereitet?
2. Wer ist der Gastgeber?
3. Worin besteht das Mahl?

4. Wer sind die zum Mahle Geladenen?

5. Welche Mahnung ist am Schluß des Gedichts ausgesprochen?

III. Aufgabe zur Nachbildung: Das Frühlingsmahl, das Gott alljährlich im Garten bereitet. (a. der Ort, b. das Mahl, c. die Gäste, d. der Gastgeber.)

---

14. Salomon und der Säemann.

(Von Rückert.)

1. Im Feld der König Salomon
schlägt unterm Himmel auf den Thron;
da sieht er einen Sä'mann schreiten,
der Körner wirft nach allen Seiten.

2. „Was machst du da?“ der König spricht;
„der Boden hier trägt Ernte nicht.
Laß ab vom thörichten Beginnen,
du wirst die Aussaat nicht gewinnen!“

3. Der Sä'mann, seinen Arm gesenkt,
unschlüssig steht er still und denkt;
dann fährt er fort, ihn rüstig hebend,
dem weisen König Antwort gebend:

4. „Ich habe nichts als dieses Feld;
geackert hab' ich's und bestellt.
Was soll ich weiter Rechnung pflegen?
Das Korn von mir, von Gott der Segen.“

Vorbemerkung: Die nachfolgende Bearbeitung der Parabel stellt das in derselben enthaltene, durch die unterrichtliche Behandlung zu gewinnende Gedankenmaterial zusammen.

I. Betrachtung des Parabelbildes.

In der obigen Parabel ist von zwei Personen die Rede: von dem König Salomo und von einem Säemann. Von dem letzteren, als von der Hauptperson, ist ein Dreifaches erzählt:

1. Er streute Körner, übte also die Thätigkeit aus, welche sein Beruf von ihm forderte.
2. Er wird in seiner Thätigkeit durch die Anrede des Königs unterbrochen. Die Anrede enthält einen Ausdruck der Verwunderung über die Arbeit des Landmannes — („Was machst du da?“), eine Mahnung, von der Arbeit abzulassen („Laß ab vom thörichten Beginnen“) und eine Begründung dieser Mahnung („Du wirst die Aussaat nicht gewinnen“).
3. Er läßt sich durch die Abmahnung des Königs nicht von seiner Arbeit abhalten. Er setzt dieselbe fort und spricht zugleich den Gedanken aus, der ihn dazu veranlaßt.

II. **Angabe des in der Parabel Abgebildeten und Hervorhebung des Vergleichungspunktes zwischen dem Bilde und dem Abgebildeten.**

Der Säemann ist ein Bild für uns Menschen. Wie derselbe durch die Einrede des Königs Salomo bei der Ausrichtung seiner Arbeit unterbrochen und von derselben abgemahnt wurde, so werden auch wir im Leben oft von der Thätigkeit in unserem Beruf durch Hinweisung auf die Erfolglosigkeit derselben abgemahnt. — Wie aber der Landmann sich durch die Einrede nicht von seiner Arbeit abhalten ließ, so sollen auch wir durch Zweifel an dem Erfolge der uns obliegenden Arbeit uns nicht zurückschrecken lassen, sondern in dem Gedanken an unsere Pflicht thun, was wir vermögen, und in dem Vertrauen auf Gottes Segen den Erfolg der Arbeit erhoffen.

III. **Übertragung der einzelnen Züge des Parabelbildes auf das, was abgebildet ist.**

1. Der Mensch gleicht dem Säemann in seiner Arbeit. Jeder hat seinen Beruf, seine Aufgabe in der Welt. Diese ist gleichsam sein Ackerfeld. Was er redet und thut in seinem Beruf, das sind die Samenkörner, welche er dem Ackerfeld anvertraut, damit eine gute Frucht daraus hervorgehen möge. — Die Frucht entwickelt sich erst nach längerer Zeit aus der Saat; so auch die Wirkung von dem, was wir in unserem Berufe reden und thun.

2. Der Mensch gleicht dem Säemann darin, daß er von der Ausrichtung der Arbeit oft durch Hinweisung auf die Erfolglosigkeit abgemahnt wird. Da spricht mancher zu uns: Laß ab, dein Bemühen ist vergeblich! Im eigenen Herzen regt sich die Mutlosigkeit und spricht: Laß ab, die Hindernisse sind zu groß!

3. Der Mensch soll aber auch dem Säemann gleichen in seinem Verhalten gegen die Abmahnungen. Zunächst prüft der Säemann die Worte des Königs. „Unschlüssig steht er still und denkt.“ — Bald gewinnt er den richtigen Gedanken. Er hebt rüstig den Arm zur Fortsetzung der Arbeit, indem er sich des guten Grundes bewußt wird: „Das Korn von mir, von Gott der Segen.“ So soll sich jeder bei der Arbeit verhalten, die sein Beruf von ihm fordert. Er soll mit aller Treue thun, was seine Aufgabe ist; den Erfolg aber soll er dem anheimstellen, der zu allem Thun das Gedeihen geben muß.

II. 1. Wodurch wurde der Säemann in seiner Arbeit unterbrochen?
2. Was that der Säemann zunächst, als er das Wort des Königs vernahm?
3. Was that er dann?
4. Welchen Grund gab er für dies sein Verhalten an?
5. Wer ist mit dem Säemann verglichen?
6. Worin gleicht jeder Mensch dem Säemann?
7. Was erfährt auch jeder Mensch oft, wenn er in seinem Berufe thätig ist?

8. An welches Wort des Säemanns soll der Mensch sich dann erinnern?

III. Mündliche und schriftliche Wiedererzählung in ungebundener Form.

---

15. Die vier Brüder.

(Ein Rätsel.)

1. Vier Brüder ziehn jahraus, jahrein
im ganzen Land spazieren;
doch jeder kommt für sich allein,
uns Gaben zuzuführen.

2. Der erste kommt mit leichtem Sinn,
in reines Blau gehüllet,
streut Knospen, Blätter, Blüten hin,
die er mit Düften füllet.

3. Der zweite tritt schon ernster auf
mit Sonnenschein und Regen,
streut Blumen aus in seinem Lauf,
der Ernte reichen Segen.

4. Der dritte naht mit Überfluß
und füllet Küch' und Scheune,
bringt uns zum süßesten Genuß
viel Äpfel, Nüss' und Weine.

5. Verdrießlich braust der vierte her,
in Nacht und Graus gehüllet;
sieht Feld und Wald und Wiesen leer,
die er mit Schnee erfüllet.

6. Wer sagt mir, wer die Brüder sind,
die so einander jagen? —
Leicht rät sie wohl ein jedes Kind;
drum brauch' ich's nicht zu sagen.

Vorbemerkung: Nach den Grundsätzen, welche auf Seite 159 bis 161 über die unterrichtliche Behandlung des Rätsels ausgesprochen worden sind, kann der Mittelstufe die Aufgabe zufallen, daß die Schüler wirklich zum Raten, d. h. zur Angabe des in einer verhüllenden Beschreibung dargestellten Gegenstandes nach den in der Beschreibung angegebenen Merkmalen angehalten werden.

Als Vorbereitung für diese Leistung ist die Beschäftigung mit der Rätselfrage*) anzusehen, die schon auf der Unterstufe Berücksichtigung

*) Solche Rätselfragen sind z. B.: „Welcher Vogel sieht dem Storch am ähnlichsten?" (die Störchin); oder:

„Ihr lieben Leut',
was das bedeut':
Hat sieben Häut,
beißt alle Leut'?" (die Zwiebel).

Ebenso enthält eine Reihe Rätselfragen die Dichtung: „Die Rätsel der Elfen" von Rückert.

finden und zur Erfrischung der Schüler im Unterricht sowie zur Anregung ihres Nachdenkens dienen kann. — Eine weitere Vorbereitung auf die unterrichtsmäßige Betrachtung des Rätsels bildet diejenige Behandlung desselben, welche — wie im Anschluß an das Rätsel von Castelli „die beiden Fensterlein" Seite 167 gezeigt worden ist — die Schüler dazu anleitet, den ihnen bereits bekannt gewordenen Gegenstand der Rätseldichtung in der verhüllenden Darstellung wiederzuerkennen.

Nach den auf Seite 160 entwickelten Grundsätzen ist zur Lösung des vorstehenden Rätsels erforderlich:

1. die Hinweisung der Schüler auf die zur Bezeichnung des Gegenstandes angegebenen Merkmale;
2. die Entscheidung darüber, ob diese Einzelheiten für den Gegenstand gelten, den die im Rätsel gebrauchte Bezeichnung nennt;
3. die Erwägung darüber, für welchen Gegenstand die angegebenen Merkmale Geltung haben;
4. der Nachweis darüber, daß die angegebenen Merkmale an dem in der Lösung bezeichneten Gegenstande vorhanden sind.

I. 1. In dem Rätsel ist von vier Brüdern die Rede. Von diesen wird in der 1. Strophe zweierlei mitgeteilt:

a. sie zieh'n jahraus, jahrein im ganzen Land spazieren;
b. jeder kommt für sich allein mit Gaben für uns.

In jeder der folgenden vier Strophen werden über einen der vier Brüder Mitteilungen gemacht.

Von dem in der 2. Strophe beschriebenen wird gesagt:

a. wie er erscheint (mit leichtem Sinn, also heiter, — in reines Blau gehüllet);
b. welche Gaben er spendet (Knospen, Blätter, Blüten).

Von dem in der 3. Strophe beschriebenen wird gesagt:

a. wie er erscheint (mit Sonnenschein und Regen);
b. welche Gaben er bringt (Blumen und den Erntesegen).

Von dem in der 4. Strophe beschriebenen wird nur gesagt, welche Gaben er reichlich spendet (er füllet Küche und Scheune und bringt Äpfel, Nüsse und Wein).

Von dem in der 5. Strophe beschriebenen wird wieder gesagt:

a. wie er erscheint (er braust verdrießlich einher — ist in Nacht und Graus gehüllet);
b. er erfüllet die leeren Wiesen und Felder mit Schnee.

2. Die Überschrift des Rätsels bezeichnet die in demselben dargestellten Gegenstände als vier Brüder. Daß dieselben aber nicht vier Menschen sind, die im brüderlichen Verwandtschaftsverhältnis mit einander stehen, wird aus der Anführung der Gaben ersichtlich, die sie bei ihrem Erscheinen bringen; unterstützt wird diese Entscheidung durch die Angaben darüber, wie dieselben erscheinen.

3. Die Angabe dessen, was mit dem Ausdruck „die vier Brüder" bezeichnet wird, also die Beantwortung der Frage in der 6. Strophe: „Wer sagt mir, wer ꝛc." wird ebenfalls sowohl durch die Angabe

über die Gaben, welche jedem derselben zugeschrieben sind, wie durch das, was über die Art des Erscheinens gesagt ist, so sicher vorbereitet, daß sie ohne Schwierigkeit erfolgen wird.

4. Schließlich wird noch der Nachweis geführt, daß die im Rätsel gemachten Angaben zur Bezeichnung der Jahreszeiten passen:

a. es sind ihrer vier;
b. sie kehren alle Jahre wieder;
c. sie stehen — wie Brüder — in enger Verbindung, indem sie auf einander folgen;
d. jede tritt mit ihr eigentümlichen Erscheinungen in der Natur ein;
e. jede bringt ihre besonderen Gaben.

II. 1. Unter welchem Bilde sind die vier Jahreszeiten dargestellt?
2. Was ist als den Jahreszeiten gemeinsam mitgeteilt?
3. Was ist von jeder Jahreszeit im besonderen angegeben?

III. 1. Memorieren des Gedichts.
2. Mündliche Angabe dessen, was jede Jahreszeit uns bringt.
3. Aufschreiben von Sätzen, welche Mitteilung machen über die Gaben der vier Jahreszeiten.

---

16. Blau Veilchen.

(Ein Märchen von Fr. Förster.)

Ein kleines Blauveilchen
stand eben erst ein Weilchen
unten im Thal am Bach;
da dacht' es einmal nach
und sprach:
„Daß ich hier unten blüh',
lohnt sich kaum der Müh';
muß mich überall bücken
und drücken;
bin so ins Nied're gestellt,
sehe gar nichts von der Welt.
Drum wär' es ganz gescheit gethan,
ich stieg' ein bißchen höher hinan."
Und wie gesagt, so gethan!

Aus dem Wiesenland
mit eigner Hand
zieht es ein Beinchen nach dem andern
und begiebt sich aufs Wandern.
„Drüben der Hügel wär' mir schon recht;
wenn ich den erreichen möcht',
könnt' ich ein Stückchen weiter sehn;
dahin will ich gehn."
Und so im behenden Lauf
steigt das Veilchen den Hügel hinauf,
pflanzt sich dort oben ein
im schönsten Sonnenschein.

Kaum aber hat es hier einen Tag gestanden,
meint es: „Von allen Landen
sieht man hier oben kein großes Stück,

man hat keinen freien Blick;
aber auf jenem Berge dort, —
das wär' ein Ort, wo ich wohl möchte stehn,
um in die weite Welt zu sehn.
Drum wär' es noch gescheiter gethan,
ich stieg ein bißchen höher hinan."
Und wie gesagt, so gethan!

Aus dem Hügel, wo es stand,
zieht es mit eigner Hand
ein Beinchen nach dem andern
und begiebt sich aufs Wandern.
Doch den Berg hinauf
geht es nicht in so raschem Lauf;
es muß sich verpusten, muß öfter ruhn.
Endlich mit niedergetretenen Schuh'n,
auf beschwerlicher Bahn,
kommt's Veilchen oben an,
pflanzt sich dort wieder ein
im hellen Sonnenschein.
„Ei," spricht es, „hier ist's schön!
Aber alles kann man doch nicht sehn;
so ein Berg
ist doch nur ein Zwerg.
Auf der Alp da droben,
das wär' eher zu loben;
da möcht' ich wohl sein!
Da guckt ich bis in den Himmel hinein,
hörte die Englein musizieren,
säh' unsern Herrgott die Welt regieren."

Und aus dem Berge, wo es stand,
zieht es wieder mit eigner Hand
ein Beinchen nach dem andern,
begiebt sich noch einmal aufs Wandern.
Die Reise macht diesmal viel Beschwer,
kein Weg, kein Steg war rings umher;
dem Veilchen flimmert's vor dem Blick,
es schwindelt, es kann nicht mehr zurück;
da setzt es die letzte Kraft noch dran,
zum Tode ermattet kommt's oben an.
Ach! da war der Boden von Stein,
kann mit den Füßchen nicht hinein.
Der Wind, der bläst so hart,
das Veilchen vor Frost erstarrt;
es zappelt mit allen Würzlein,
bedeckt sie mit dem grünen Schürzlein,
friert sehr an Händen und Beinen;
da fängt's bitterlich an zu weinen.
Die blauen Bäckchen werden weiß,
die Thränen gefrieren darauf zu Eis.
„Ach, wär' ich geblieben im Thale dort!"
das war Blauveilchens letztes Wort.
Darauf sank es um
und blieb stumm.

Hast du im Thal ein sichres Haus,
dann wolle nie zu hoch hinaus!

Vorbemerkung: Es sei zunächst darauf hingewiesen, daß das vorstehende Märchen seinem Inhalte nach dem Seite 171—173 erläuterten verwandt ist. Auch ein Unterschied zwischen beiden ist dort bereits angegeben; zu diesem kommt noch der zweite hinzu, daß in dem vorstehenden Märchen der Grundgedanke desselben am Schluß ausdrücklich angegeben ist.

Die unterrichtliche Behandlung der Dichtung muß darin Veranlassung finden, diesen Gedanken in seiner Bedeutung und Geltung für das Menschenleben nachzuweisen.

I. Den Gegenstand der Dichtung bezeichnet der Ausdruck „Blau Veilchen". Von demselben werden
im **ersten** Abschnitt folgende Mitteilungen gemacht:

a. es „stand eben erst ein Veilchen unten im Thal am Bach;" also an einer Stelle, die für sein Gedeihen zuträglich war;
b. es war von dem Aufenthalt an dieser Stelle aber nicht befriedigt: „bin so ins Nied're gestellt, sehe nichts von der Welt";
c. es hegt den Gedanken: „es wär' ganz gescheit gethan, ich stieg ein bischen höher hinan;"
d. es führt diesen Gedanken „in behendem Lauf" aus und kommt dadurch aus dem Thal auf den Hügel.

Der **zweite** Abschnitt stellt das Verhalten des Veilchens an dem neuen Platze — dem Hügel — dar:

a. es fühlt sich bald auch hier nicht glücklich: „man hat keinen freien Blick;"
b. es hat den Wunsch, seinen Ort zu verändern: „auf jenem Berge dort, das wär' ein Ort, wo ich wohl möchte steh'n;"
c. es hegt den Gedanken: es wär' „noch gescheiter gethan, ich stieg ein bißchen höher hinan;"
d. es führt den Gedanken aus und gelangt dadurch — freilich unter mancherlei Beschwerden — von dem Hügel auf den Berg.

Der **dritte** Abschnitt stellt das Leben des Veilchens an dem dritten Orte dar:

a. es fühlt sich zunächst glücklich: „ei, hier ist's schön!"
b. bald aber ist es wieder unzufrieden: „alles kann man doch nicht seh'n;"
c. es hat einen neuen Wunsch: „auf der Alp da droben — da möcht' ich wohl sein!"
d. es sucht durch eine neue Wanderung — unter noch größeren Beschwerden — seinen Wunsch zu erfüllen und gelangt dadurch vom Berge auf die Alp.

So hatten die immer neu erwachenden Wünsche das Veilchen von einem Ort zum andern getrieben; so war aber auch eine Unzufriedenheit der anderen gefolgt, weil es nie fand, was es erwartet hatte. Deshalb wird im **vierten** Abschnitt dasselbe

a. noch in sei nem letzten Wunsch: „Ach, wär' ich geblieben im Thale dort" und

b. in seinem Ende: „Drauf sank es um und blieb stumm" dargestellt.

Der Schluß des Gedichts:

„Hast du im Thal ein sichres Haus,
dann wolle nie zu hoch hinaus!"

giebt den Fingerzeig für die Anwendung der in demselben dargestellten Gedanken auf das Menschenleben. Der Wunsch Blauveilchens:

„Ach wär' ich geblieben im Thale dort!"

zeigt, daß es den ersten Aufenthalt als den für sein Leben zuträglichsten erkannte, und daß jede mit Aufopferung und Beschwerden errungene Veränderung desselben ihm nicht die erhoffte Befriedigung gewährte. Dieser Schluß spricht denselben Rat aus, der in dem Sprichwort enthalten ist:

„Wer gut sitzt, der rücke nicht!"

und den eine Erklärung von Steiger mit folgender Ausführung begleitet: „Was will der mehr, der gut sitzt? Ist es ihm behaglich in seiner jetzigen Lage, wo soll er es besser finden? — Ein guter Sitz ist bald eine Seltenheit in dieser unruhigen Welt. Wer ihn inne hat, der freue sich still und rücke nicht; er könnte sonst von seinem Stuhle herabstürzen und ihn zerbrechen, Zufriedenheit ist ein köstliches Ruhekissen. Zufriedenheit, dein Kinderbänklein einst, sei auch dein Großvaterstuhl! Selten kommt etwas Besseres nach. Man erwartet wohl etwas Besseres; aber es bleibt im besten Falle das Gute, und dieses genügt den erhöhten Ansprüchen nicht mehr."

II. 1. Abschnittweises Wiedererzählen des Märchens.
2. Erzählen des ganzen Märchens.
3. Angabe des Grundgedankens des Märchens.

---

17. Drei Paare und Einer.

(Von Rückert.)

1. Du hast zwei Ohren und einen Mund;
willst du's beklagen? —
Gar vieles sollst du hören — und
wenig drauf sagen.

2. Du hast zwei Augen und einen Mund
mach dir's zu eigen!
Gar manches sollst du sehn — und
manches verschweigen.

3. Du hast zwei Hände und einen Mund;
lern' es ermessen!
zweie sind da zur Arbeit — und
einer zum Essen.

I. Das vorstehende Gedicht besteht aus drei Strophen, deren jede drei Gedanken enthält, nämlich:

1. einen Hinweis auf eine Eigentümlichkeit unseres Leibes, an dem zwei Ohren und ein Mund, zwei Augen und ein Mund, zwei Hände und ein Mund vorhanden sind;
2. eine Aufforderung zur Beachtung dieser Eigentümlichkeit:
   a. „Willst du's beklagen?" (= beklage es nicht!);
   b. „mach' dir's zu eigen!" (= behalte und bedenke es!);
   c. „lern' es ermessen!" (= lerne die angegebene Eigentümlichkeit nach ihrer Bedeutung kennen!);
3. eine Lehre, die wir aus den angegebenen Eigentümlichkeiten gewinnen sollen.

In der 1. und 2. Str. ist der Mund als Werkzeug zum Sprechen, in der 3. Str. als Werkzeug zum Essen betrachtet.

Als Werkzeug zum Sprechen ist der Mund in der 1. Str. den zwei Ohren, also den Werkzeugen zum Hören, gegenübergestellt. Die Mahnung an das, was wir daraus lernen sollen, ist in den Schlußzeilen enthalten: „Viel hören — und wenig drauf sagen." Es ist eine Mahnung zur Achtsamkeit im Gebrauch des Wortes, also dieselbe Mahnung, die in folgenden sinnverwandten Aussprüchen enthalten ist:

„Hören und Schweigen verhütet manchen Krieg."
„Reden ist Silber, Schweigen ist Gold."
„Wer schweigt, hat wenig zu sorgen; der Mensch bleibt unter der Zunge verborgen."
„In viel Worten ist viel Sünde."
„Ein jeglicher Mensch sei schnell zu hören, langsam aber zu reden!" (Jak. 1, 19.)

Als Werkzeug auch zum Sprechen ist die Zunge in der 2. Str. den zwei Augen, also den Werkzeugen zum Sehen, gegenübergestellt. Die Mahnung an das, was wir daraus lernen sollen, ist in den Worten enthalten: „Manches sollst du seh'n — und manches verschweigen." Es ist eine Mahnung zur Enthaltsamkeit im Gebrauch des Wortes; also dieselbe Mahnung, welche in folgenden sinnverwandten Aussprüchen enthalten ist:

„Verschlossener Mund und offene Augen haben noch niemand geschadet."
„Sage nicht alles, was du weißt; aber wisse immer, was du sagst."
„Ein weiser Mann schweigt, bis er seine Zeit ersiehet; aber ein jäher Narr kann der Zeit nicht erharren." (Sirach 20, 7.)

Als Werkzeug zum Essen ist der Mund in der 3. Str. den zwei Händen, also den Gliedern zum Arbeiten, gegenübergestellt. Die Mahnung an das, was wir daraus lernen sollen, ist in den Worten enthalten: „Zwei sind da zur Arbeit — und einer zum Essen." Es ist die Mahnung zur fleißigen Arbeit für den Broterwerb und zur Enthaltsamkeit von der Genußsucht; also dieselbe Mahnung, welche in folgenden sinnverwandten Aussprüchen enthalten ist:

„Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen.“
„Wo der Mann einlöffelt und die Frau ausscheffelt: des Kind bald bettelt.“

II. 1. Welche Eigentümlichkeiten in der Verteilung der Glieder an unserem Leibe sollen wir nach dem Gedicht beachten?
2. Welche Mahnungen sollen wir uns durch diese Verteilung der Glieder an unserem Leibe gesagt sein lassen?

III. Schriftliche Beantwortung der drei Fragen:
1. Weshalb hat Gott den Menschen zwei Ohren und einen Mund gegeben?
2. Weshalb hat Gott den Menschen zwei Augen und einen Mund gegeben?
3. Weshalb hat Gott den Menschen zwei Hände und einen Mund gegeben?

B. Beispiele zur Verwertung des Lesebuches für die Übung im Schreiben auf der Mittelstufe.

Vorbemerkungen.

Das Ziel für die Übungen im Schreiben auf der Mittelstufe ist — abgesehen von den Übungen im Schönschreiben — nach § 24 der „allgemeinen Verfügung vom 15. Oktober 1872“ die Befähigung der Schüler, „ein einfaches Diktat richtig aufzuschreiben und ein nach Form und Inhalt leichtes Sprachstück selbständig niederzuschreiben.“

Diese Zielbestimmung hat für ihre Erledigung verschiedene Voraussetzungen:

1. den Besitz der auf der Unterstufe durch Übungen im planmäßigen Abschreiben und im Aufschreiben geordneter einfacher Diktierstoffe zu gewinnenden orthographischen Befähigung;
2. die Kenntnis der Hauptbestimmungen aus den wichtigsten Abschnitten des orthographischen Regelmaterials;
3. die Befähigung der Schüler zur mündlichen, in einfachen Satzformen gehaltenen Darstellungen von Gedanken, die ihnen durch den gesamten Unterricht und namentlich durch die Benutzung des Lesebuches zugeführt sind;
4. die Bekanntschaft mit den notwendigsten grammatischen Grundbestimmungen;
5. die durch Anschauung gewonnene Bekanntschaft mit der Anwendung der wichtigsten Interpunktionszeichen.

Die der Mittelstufe auf Grund dieser Voraussetzungen zufallende Aufgabe im deutschen Unterricht erstreckt sich auf orthographische und stilistische, von Belehrungen über grammatische Erscheinungen begleitete Übungen.

Die orthographischen Übungen und Belehrungen verbreiten sich — um nur das wichtigste anzugeben — auf die Anwendung verschiedener Buchstaben zur Bezeichnung derselben Laute, auf die feineren Unterschiede in der Anwendung der Konsonantverdoppelung und in der Bezeichnung der Vokallänge, auf die Schreibung der wichtigsten Nebenformen des Nennwortes, auf die Hauptgesetze der Silbentrennung, auf die Schreibung schwierigerer Ableitungssilben, auf die Schreibung der Wörter, welche aus der Verlängerung derselben erkennbar wird.

Diese Belehrungen werden in der Weise verständlich gemacht, die in den Beispielen auf Seite 172 bis 177 gezeigt worden ist. Begleitet werden die Belehrungen von dem Niederschreiben einschlägiger Diktate und von sorgfältig vorbereiteten Übungen im Aufschreiben von Memorierstoffen.*)

Die Übungen im selbständigen Niederschreiben des Inhalts leichter Lesestücke — also die ersten Aufsatzübungen — haben ihre Vorbereitung auf der Unterstufe in der durch Kernfragen geleiteten mündlichen Reproduktion derartiger Stoffe und in den Übungen im Niederschreiben der aus den Lesestoffen gewonnenen und in ihrer Ausdrucksform eingeübten Resultatsätze.

Auf der Mittelstufe kommen zur Übung die Formen der Beschreibung, der Erzählung und der Vergleichung. Sämtliche Formen werden zunächst im Anschluß an Stoffe des Lesebuches, später in Nachbildungen und Umbildungen geübt.**)

Die grammatischen Belehrungen und Übungen erstrecken sich auf den Bau des Satzes in seiner einfachsten Gestalt, auf die Einübung der wichtigeren Biegungsformen, durch welche die Wörter in den Satz eingefügt werden, also auf die Haupterscheinungen in der Zahl- und Fallbiegung des Nennwortes und des Fürwortes, auf die wichtigsten Erscheinungen in der Biegung des Eigenschaftswortes und der eigenschaftswörtlich gebrauchten Wortarten, auf die wichtigsten Erscheinungen in der Biegung des Zeitwortes, auf die Einübung der wichtigsten Präpositionen in Verbindung mit den durch dieselben bedingten Formen der regierten Wörter, auf die Haupterscheinungen in der Ableitung und in der Zusammensetzung der Wörter. — Über das zu beachtende Unterrichtsverfahren vergl. § 58 und 59 der „theoretischen Erörterungen" und die Beispiele im dritten Abschnitt.

---

*) Vergl. Seite 80 der „theoretischen Erörterungen".
**) Vergl. § 53 und 54 der „theoretischen Erörterungen".

Beispiele zur Verwendung des Lesebuches in den Aufsatzübungen auf der Mittelstufe.

Nach § 54 der „theoretischen Erörterungen" vollzieht sich der Unterricht in der Aufsatzbildung in drei Übungsstufen. In der ersten derselben wird den Schülern die zu reproduzierende Darstellung eines nach Inhalt und Form verständlich und geläufig gemachten Gedankenganzen zugemutet. Die in Gebrauch zu nehmenden Übungsstoffe sind vornehmlich — wenn auch nicht ausschließlich — solche, welche im Lesebuch vorliegen.

Eine Grundlage für die vom Schüler zu leistende Arbeit ist gewonnen, wenn der Inhalt der Stoffe in dem erforderlichen Maße zum Verständnis gebracht ist. Diese Grundlage ist jedoch nicht ausreichend. Zwar wächst die Befähigung zur Darstellung aus dem verständnisvollen Besitz des darzustellenden Inhalts hervor; aber die sich entwickelnde Kraft bedarf der Regelung und Leitung. Sie soll sich bewähren in dem Geschick zur gedankengemäßen, einem bestimmten Zweck entsprechenden Verwendung der Sprache. Darum gilt es an dieser Stelle des Unterrichts, den Schüler so zu führen, daß die Entwicklung des Darstellungsvermögens nicht beengt, wohl aber geregelt, der natürliche Wuchs nicht unterdrückt, wohl aber veredelt wird. Für diesen Zweck verdienen folgende Gedanken Beachtung:

1. Zur sicheren Orientierung auf dem von ihnen in der Darstellung zu beschreitenden Gedankengebiet ist es erforderlich, daß die Schüler den Aufsatz zunächst als ein Ganzes auffassen, daß sie sich also des die Darstellung beherrschenden Grundgedankens klar bewußt werden. Dies wird bei Erzählungen durch die Hervorhebung der wichtigsten Thatsache, bei anderen Darstellungen durch Herausstellung der hervorragendsten Behauptung oder der wesentlichsten Gedanken erreicht. Auf diese Weise lernen die Schüler sich orientieren über das, was sie thun sollen; so wird es auch erreicht, daß die zu liefernde Arbeit Abrundung erhält.

2. Nach Feststellung des Hauptgedankens wird zur Entfaltung desselben vorgegangen, indem die Schüler zur Auffassung der dem Hauptgedanken zur Erweiterung, Begründung ꝛc. organisch sich anschließenden Nebengedanken angehalten werden.

3. Nachdem auf diese Weise der zum Zwecke der Reproduktion aufzufassende Inhalt Eigentum der Schüler geworden ist, werden dieselben zur mündlichen Darstellung dieses Stoffes veranlaßt. Sie sind dabei so zu leiten, daß sie ebensowohl zum freien, selbständigen Gebrauch des Wortes angereizt, wie zur Achtsamkeit für dasselbe genötigt werden. Darum hüte sich der Lehrer vor verfrühtem Einhelfen, wo die Schüler in der Darstellung stocken, damit sie mit dem Gedanken und mit dem

Wort ringen lernen; denn die Aufsatzübung bringt ihren Gewinn erst dann für die Schüler, wenn dieselben mit Energie ihre gestaltende Kraft wirksam werden lassen. Wo die von den Schülern gewählten Ausdrücke und Gedankenverbindungen ungenau sind, da trete der Lehrer mit Zwischenfragen ein, um die erforderlichen Verbesserungen zu veranlassen. Im ganzen halte er jedoch darauf, daß die von den Schülern angewandten Ausdrucksformen sich den Formen der volkstümlichen Umgangssprache anschließen; denn nicht durch Aufschrauben von Formen, welche dem geistigen Leben und der sprachlichen Entwicklungsstufe der Jugend fremd sind, sondern durch Anleitung der gesetzmäßigen Verwendung der ihr zu Gebote stehenden, an guten Vorbildern sich nach und nach veredelnden Formen wird die Sprachkraft entfesselt und gestärkt.

4. Der so gewonnenen Leistung folgt die schriftliche Darstellung entweder zur Selbstbeschäftigung der Schüler in der Klasse oder als Aufgabe für den häuslichen Fleiß.

5. Zum Schluß wird die von den Schülern gelieferte Arbeit mit dem Musterstück verglichen, damit der Blick derselben für das, was in der Darstellung zweckmäßig und schön ist, geöffnet und verfeinert wird.

---

1. Die sonderbare Mauer.

Die Bewohner eines einsamen Hauses waren in einer Nacht des Kriegsjahres 1812 in großen Ängsten. Der Feind stand nahe; der Himmel war bald da, bald dort von Feuersbrünsten gerötet. Zudem war es Winter und das Wetter sehr kalt und stürmisch. Keinen Augenblick waren die armen Leute sicher vor dem Feinde.

Großeltern, Eltern und Kinder blieben daher die ganze Nacht hindurch auf und beteten beständig. Die Großmutter las aus einem alten Gebetbuche vor. In einem Gebete kamen die Worte vor: „Lieber Gott, baue eine feste Mauer um dieses Haus, daß kein Feind uns nahen kann!“ Da meinte der junge Bauer, der andächtig zugehört hatte: „Es ist aber doch gar zu viel vom lieben Gott verlangt, daß er so schnell eine feste Mauer um uns bauen soll.“ Die Großmutter aber sagte: „Bei Gott ist kein Ding unmöglich.“

Die Feinde kamen näher. Man hörte wildes Geschrei; Trommeln und Trompeten erklangen. Aber kein feindlicher Soldat kam in das Haus, sodaß sich alle darüber verwunderten. Die Nacht ging vorüber. Als sie sich nun des Morgens vor die Thür wagten, da hatte der Wind den Schnee vor dem Hause hoch aufgetürmt wie eine Mauer. Kein Feind hatte von der Straße aus das Hüttchen sehen können.

Alle lobten und priesen Gott. Die Großmutter aber sagte: „Seht, so hat Gott doch eine Mauer aufgeführt, die Feinde von unserer Wohnung abzuhalten. Ich bleibe dabei:

„Wer auf den lieben Gott vertraut,
der hat auf keinen Sand gebaut.“

---

a. Feststellung des in den letzten Verszeilen zum Ausdruck gebrachten Grundgedankens. Die Erzählung stellt die Rettung einer Familie aus großer Gefahr dar.

b. Gliederung und Anordnung der Gedanken. Soll die Ausführung der Arbeit gelingen, so müssen die Schüler befähigt werden, das in dem Grundgedanken gehaltene Material zu entfalten und sachgemäß zu ordnen. Der Lehrer hat also bei den Schülern die Erkenntnis zu erzeugen, daß hier eine Reihe von Vorgängen erzählt ist, die nach einer in der Sache gegebenen Zeitfolge verbunden sind. Auf diese Weise entsteht in den Schülern die Erkenntnis von der Gliederung der Erzählung. Diese Gliederung ist folgende:

Wenn von einer Rettung erzählt werden soll, so muß zunächst eine bedrängte Lage, eine Not beschrieben werden. Demnach schildert der erste Abschnitt die Not und Angst einer einsam wohnenden Bauernfamilie während einer stürmischen Winternacht zur Kriegszeit.

Diese Not veranlaßte ein bestimmtes Verhalten der Glieder dieser Familie. Es geht der Darstellung der Rettung voran. Im Mittelpunkt der Familie steht die alte Großmutter mit ihrem unerschütterlichen Gottvertrauen und ihrem Gebetssinn. — So erzählt also der zweite Abschnitt das Verhalten der Familie in der gefahrdrohenden Nacht.

Diesem Abschnitt schließt sich nun sachgemäß der dritte an, in welchem mitgeteilt wird, wie die Rettung der Familie stattfand.

---

2. Vom Undank der Kinder.

(Von Stöber.)

Es ist recht und wohl gesagt von alten, weisen Leuten: „Gott, den Eltern und Lehrern kann man nimmer genugsam vergelten.“ Leider wird aber gar oft erfüllt das bekannte Sprichwort, daß „ein Vater leichter kann sechs Kinder ernähren, denn sechs Kinder einen Vater.“

So erzählt man ein Beispiel von einem Vater in Nürnberg. Der hatte sechs Kinder und übergab ihnen alle seine Güter: Haus, Hof, Äcker und alle Bereitschaft und versah sich dessen zu seinen Kindern, sie würden ihn ernähren.

Da er nun bei seinem ältesten Sohn eine Zeitlang war, wurde der Sohn sein überdrüssig und sprach: „Vater, mir ist diese Nacht ein Knäblein geboren, und wo jetzt euer Armstuhl ist, soll seine Wiege stehen; wollet ihr nicht zu meinem Bruder ziehen, der eine größere Stube hat?“

Da er eine Zeitlang bei dem anderen Sohn gewesen war, wurde der auch sein müde und sprach: „Vater, er hat gern eine warme Stube, und mir thut der Kopf davon weh; will er nicht zu meinem Bruder gehen, der ein Bäcker ist?“

Der Vater ging, und da er nun eine Zeitlang bei seinem dritten Sohne gewesen war, wurde er auch diesem zur Last, daß er sprach: „Vater, bei mir geht es aus und ein, wie in einem Taubenschlage, und du kannst dein Mittagsschläflein nicht machen; willst du nicht zu meiner Schwester, der Käthe? Die wohnt an der Stadtmauer.“ — Und der Alte merkte, wieviel es geschlagen hatte, und sprach bei sich selbst: „Wohlan, das will ich thun. Ich will mich aufmachen und es bei meinen Töchtern versuchen; die Weiber haben ein weicheres Herz.“

Da er aber eine Zeitlang bei seiner Tochter gewesen war, wurde auch sie sein überdrüssig und meinte, es sei ihr immer höllenangst, wenn der Vater zur Kirche oder sonst wohin gehe und die hohe Treppe hinunter müsse. Bei der Schwester Elisabeth brauche er keine Treppe zu steigen, die wohne zu ebener Erde.

Damit er in Frieden wegkam, gab ihr der Alte zum Schein recht und zog zu seiner anderen Tochter. Und da er eine kurze Zeit bei ihr gewesen war, wurde sie auch sein müde und ließ ihm durch einen Dritten zu Ohren kommen, ihr Quartier an der Pegnitz wäre zu feucht für einen Mann, der mit der Gicht geplagt sei; dagegen ihre Schwester, die Totengräberin bei St Johannis, hätte eine überaus trockene Wohnung Der Alte glaubte selbst, sie könne recht haben, und begab sich vor das Thor zu seiner jüngsten Tochter Lene.

Und als er zwei Tage bei ihr gewesen war, sagte ihr Söhnlein zu ihm: „Großvater, die Mutter sprach gestern zur Base Elisabeth, für dich gäbe es kein besseres Quartier als in einer Kammer, wie sie der Vater grabe." Über diese Rede brach dem guten Alten das Herz, daß er in seinen Armstuhl zurücksank und starb.

St Johannes nahm ihn auf und ist barmherziger gegen ihn als seine Kinder; denn er läßt ihn in seiner Kammer immer ungehindert schlafen seit dieser Zeit. Darum sagt man im Sprichwort, daß ein Vater leichter kann sechs Kinder ernähren denn sechs Kinder einen Vater, und giebt den Alten den Rat: „Thue dich nicht aus, ehe du dich schlafen legst!"

Die vorstehende Erzählung soll ebenfalls zur Grundlage für eine reproduzierende Darstellung benutzt werden. Die Vorbereitung für diese Leistung hat sich also zunächst der Einführung in das Verständnis zuzuwenden. Diese Forderung findet zweckmäßig ihre Erledigung im Leseunterricht. Hat dieser seine Aufgabe gelöst, so ist damit die Anknüpfung für die Aufsatzübung gewonnen. Aber dies Ergebnis kann ein weiteres Bemühen um die Leistung der Schüler nicht überflüssig machen. Ehe dieselben zur mündlichen oder schriftlichen Darstellung der Erzählung veranlaßt werden, müssen sie sich noch einmal die Hauptteile derselben vergegenwärtigen, die in ihrer Zusammenfassung den Grundgedanken der Erzählung darstellen. Auf diese Weise gewinnen die Schüler die für die Darstellung notwendige Beherrschung des Stoffes, während sie ohne solchen Halt leicht zu einer ungeordneten Darstellung verleitet werden, indem sie, verlassen von sicherer Gedankenführung, sich mit der Mitteilung einzelner, gedächtnismäßig aufgenommener Gedanken begnügen, während ihre Aufgabe doch in der geordneten Entfaltung eines Gedankenganzen besteht.

a. Der Hauptgedanke findet seine Andeutung schon in der Überschrift. Die Schüler sind durch Anschluß an dieselbe und durch den Einblick in die Erzählung leicht zu der Erkenntnis zu bringen, daß die Erzählung von dem Verhalten undankbarer Kinder gegen ihren Vater handelt. Dadurch bekommen sie zugleich die Weisung, daß sie alle Einzelheiten in der Wiedererzählung mit diesem Hauptgedanken in Verbindung zu bringen haben.

b. Die Darstellung läßt zunächst zweierlei Hauptbestandteile erkennen: allgemeine Gedanken und — die Mitteilung von Reden und Handlungen. Von jenen bilden zwei die Einleitung und einer den Schluß. Der erste der einleitenden Gedanken spricht eine Wahrheit aus, die im Leben Geltung gewinnen soll; der zweite dagegen spricht eine Erfahrung aus, die leider oft Geltung gewinnt. Der allgemeine Schlußsatz stellt

eine in den Einleitungssätzen sowie in den Reden und Handlungen der Kinder begründete Folgerung auf. Die Darstellung dieser allgemeinen Gedanken kann den Schülern — namentlich den ungeübteren — bei der Reproduktion erlassen werden, sodaß dieselbe sich auf die Wiedergabe des thatsächlichen Inhalts der Erzählung beschränkt.

Vom Vater sind zwei Handlungen mitgeteilt: a. er übergab alle seine Güter seinen Kindern, b. er verließ nach dem Begehren der Kinder deren Haus. Die von den Kindern mitgeteilten Handlungen sind übereinstimmend: sie schickten den Vater fort. Die Reden der Kinder dagegen sind verschieden: jedes derselben gewann aus seinen besonderen Verhältnissen eine besondere Ausrede, um die Lieblosigkeit gegen den Vater zu verdecken.

Es waren drei Söhne und drei Töchter. Von den beiden zuerst in der Erzählung aufgeführten Söhnen wird etwas Besonderes nicht berichtet; der dritte dagegen wird durch Angabe seines Handwerks genauer bezeichnet: er war ein Bäcker. Die Töchter werden durch Angabe ihrer Namen bestimmter dargestellt (Käthe — Elisabeth — Lene). Die letztere wird zugleich als Frau des Totengräbers bei St. Johannis bezeichnet.

Die Ausreden, durch welche die Kinder sich des alten Vaters zu entledigen suchten, sind verschieden. Der ältere Sohn entschuldigte sich mit Mangel an Platz; der zweite damit, daß er die warme Stube nicht vertragen könne, deren der Vater benötigt sei; der dritte damit, daß seine Wohnung für den Vater zu unruhig sei. — Die Tochter Käthe gab vor, die hohe Treppe ihrer Wohnung beunruhige sie des Vaters wegen; die Tochter Elisabeth schützte ihre feuchte Wohnung vor; die Tochter Lene endlich ließ ihm durch ihr Söhnchen mitteilen, daß man für ihn den Tod als das beste erachte.

Das Verhalten des Vaters gegen das lieblose Benehmen seiner Kinder wird in folgenden Einzelzügen dargestellt: Gegen die Äußerungen der beiden zuerst aufgeführten Söhne hatte er kein Arg; er dachte, sie möchten recht haben, sagte nichts und — ging. Bei der Ausrede des dritten Sohnes erkannte er deren wahren Grund: „er merkte, wieviel es geschlagen hatte, und sprach zu sich selber: ich will mich aufmachen ꝛc.“ Der ersten Tochter gab er recht, damit er in Frieden wegkam. Die bisherigen Erfahrungen an dem Verhalten der Kinder gegen ihn hatten sein Denken und Empfinden bereits so verwirrt, daß er bei der Rede der zweiten Tochter selbst glaubte, „sie könne recht haben.“ Die Rede der dritten Tochter „brach ihm das Herz,“ daß er starb.

Durch solche Hervorhebung der Einzelzüge werden die Schüler befähigt, den Grundgedanken der Erzählung bei der Wiederdarstellung zu individualisieren, und angeregt, das Wort den feineren Gedankenwendunеng anzupassen. Auf solcher Grundlage erfolgt dann

c. die mündliche und die schriftliche Reproduktion, der sich endlich die Korrekturarbeit anzuschließen hat.

3. Von dem Frosche und der Maus.*)

(Von Luther.)

Nachdem das Verständnis der in der Überschrift bezeichneten Fabel herbeigeführt ist, findet die reproduzierende Darstellung ihre Leitung durch folgende unterrichtsmäßig festzustellende Anhaltpunkte:

1. die Lage der Maus,
2. die Bitte derselben,
3. die vom Frosch bewiesene Untreue,
4. die Strafe des Frosches.

In anderer, freilich äußerlicherer und unbestimmterer Weise können die Schüler bei der Darstellung eine Leitung erfahren durch den Hinweis auf die nach und nach in der Fabel auftretenden Tiere. Demnach ist in der Darstellung zu erzählen:

1. von der Maus,
2. vom Frosch,
3. vom Habicht.

In ähnlicher Weise sind die auf Seite 192 bis 203 für die Zwecke der Übung im Lesen und Sprechen erläuterten Stoffe als Grundlagen für Aufsatzübungen zu benutzen.**)

---

*) Vgl. Seite 154 und 155 der „praktischen Ausführungen."

**) Vgl. ferner: Aufgaben zu schriftlichen Übungen im Anschluß an Lesestücke (unter besonderer Berücksichtigung des Aufsatzunterrichts) von Chr. Hamann. Gera, Th. Hofmann. 2 Hefte (6 Jahreskurse).

Dritter Abschnitt.

A. Beispiele zur Verwertung des Lesebuches für die Übung im Lesen und Sprechen auf der Oberstufe.

Vorbemerkungen.

Das durch Benutzung des Lesebuches auf der Oberstufe zu erreichende Ziel ist

1. für die Übung **im Lesen**: daß die Schüler „schwierigere Sprachstücke, deren Inhalt ihrem Lebenskreise nicht zu fern liegt, leicht und mit Ausdruck vom Blatt lesen" (§ 24 der „allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872");

   ferner wird auf dieser Stufe das Lesebuch dazu benutzt, „den Kindern Proben von den Hauptwerken der vaterländischen, namentlich der volkstümlichen Dichtung und einige Nachrichten über die Dichter der Nation zu geben" (§ 26 der „allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872");
2. für die Übung **im mündlichen Ausdruck**: daß die Schüler befähigt werden „zur freien und richtigen Wiedergabe fremder Stoffe, wie zur Ordnung und klaren Darstellung der eigenen Gedanken" (§ 23 der „allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872").

Den Stoff für diese Übungen bietet das Lesebuch der Oberklasse, das nach den in den „theoretischen Erörterungen" entwickelten Grundsätzen und in der in den nachfolgenden Beispielen veranschaulichten Weise für die angegebenen Zwecke zu verwenden ist.

A. Stoffe in ungebundener Rede.

I. Die Beschreibung*), die Schilderung und das Rätsel.

1. Die Seidenraupe.

(Von H. Wagner.)

Die Seidenraupe entsteht aus einem Ei, das kaum so groß ist wie der Knopf einer Stecknadel. In manchen Ländern der Erde werden solche Eier von einem Schmetterling an die Zweige des Maulbeerbaumes gelegt. Die Sonne brütet sie aus, und aus dem Ei entsteht eine kleine, schwarze Raupe.

Kaum hat diese das Tageslicht erblickt, so verlangt sie nach Nahrung. Sie findet dieselbe ganz in der Nähe in den zarten Blättern des Baumes, in dessen Zweigen sie im Ei ruhte. Bald thut die Raupe Tag und Nacht nichts anderes, als daß sie frißt, und rasch wird sie größer und stärker. — Nach einiger Zeit sitzt die Raupe still, als wäre sie krank, bald kann man wahrnehmen, daß ihre Haut zerspringt; sie legt das alte Kleid ab, das ihr zu enge geworden ist. Solche Häutungen macht die Raupe mehreremale durch, und jedesmal ist das neue Kleid heller und weiter als das alte.

Nach sechs bis sieben Wochen ist die Raupe so lang wie ein kleiner Finger. Aus dem Saft der Maulbeerblätter, welche sie verzehrte, hat sie in ihrem Körper einen Stoff gesammelt, aus dem sie einen feinen, hellen Faden bereitet. Sie heftet denselben an ein Zweiglein des Baumes und wickelt ihn um sich herum. In sieben bis acht Tagen entsteht auf diese Weise aus dem Faden ein länglich runder Ball, den man einen Cocon nennt. Die äußerste Schicht desselben bildet ein verworrenes Gewebe; unter diesem aber liegt ein langer, feiner Faden, der sich abwickeln läßt. Im Innern des Cocons läßt die Raupe einen leeren Raum, ein Kämmerchen. Hier liegt sie, als wäre sie müde und matt von dem vollbrachten Werk Sechs Wochen lang hat sie gefressen, viermal das Kleid gewechselt, endlich acht Tage hindurch den Faden gesponnen und gewickelt; nun ist sie schläfrig. Zum letztenmal zieht sie den Arbeitsrock aus; die Füße, die Augen und die Zähne braucht sie nicht mehr; sie streift dieselben deshalb mit dem Rocke ab. So liegen Haut, Augen und Zähne auf einem Häufchen, wie der Arbeitsmann am Feierabend das Handwerkszeug und die schmutzigen Kleider ablegt. Die Raupe erscheint wie tot; sie liegt im Sarge und rührt sich nicht.

Nach etwa vierzehn Tagen aber zerspringt die Hülle der Puppe, — so nennt man das scheintote Tierchen, — und ein Schmetterling schlüpft heraus. Wie kommt derselbe aber aus dem Gefängnis, in dem er sich vor dem Ausschlüpfen befindet? — Die Füße sind viel zu schwach, den hundertfachen Faden seiner Hülle zu zerreißen; Zähne fehlen ihm gänzlich; die zarte Zunge kann wohl den Honigseim aus den Blütenkelchen saugen, aber nicht den Cocon durchbrechen. Der Schmetterling müßte in seinem Kerker sterben, wenn ihm nicht ein anderes Mittel zur Hilfe gegeben wäre. Aus wenigen Tropfen Spinnsaft bereitete die Raupe den Cocon; einige Tropfen eines anderen Saftes, den der Schmetterling in seinem Körper trägt, zerstören das Gespinst und öffnen dem Gefangenen ein bequemes Thor, durch welches er entweicht.

Das Vaterland der Seidenraupe ist China. Dort lebt sie auf den Maulbeerbäumen, die oft ganz mit Cocons behängt sind. Lange Zeit hindurch konnte man

---

*) Über das Wesen der Beschreibung vgl. Seite 140.

die Seide nur aus diesem Lande bekommen, weil niemand die Seidenraupe aus demselben mitnehmen durfte. Im Jahre 551 nach Christi Geburt jedoch brachten zwei Mönche die Seidenraupe mit nach Europa. Bei ihren Reisen durch China achteten sie genau darauf, wie man die Raupe groß zog und wie man die Seide gewann. Dann machten sie sich hohle Reisestöcke und füllten diese mit den Eiern der nützlichen Raupe. Bei ihrer Abreise wurden zwar alle ihre Sachen untersucht; an die Stöcke aber dachte niemand. So kamen die Seidenraupen nach Europa. Bei uns leben sie aber nicht wild im Freien, sondern werden künstlich gezogen. Man läßt die Eier von der Stubenwärme ausbrüten, füttert sorgfältig die Raupen mit den Blättern des Maulbeerbaumes und richtet ihnen aus Reisern Hütten ein, an denen sie sich einspinnen. Ist das Gespinst vollendet, so bringt man die Cocons in einen warmen Backofen oder in heißes Wasser, um die Puppe zu töten; ließe man sie auskriechen, so würden sie das Gespinst zerstören. Einen kleinen Teil der Cocons bewahrt man jedoch auf, damit in ihnen die Schmetterlinge sich vollständig entwickeln und dann Eier legen, aus denen man wieder Raupen zieht.

I. Die vorstehende Beschreibung besteht aus zwei Teilen, deren erster die Entwicklung der Seidenraupe darstellt, deren zweiter geschichtliche Mitteilungen über die Verbreitung der Seidenraupe und über das Verfahren macht, durch welches sie jetzt in Europa künstlich gezüchtet wird.

Für die Einführung in das Verständnis des ersten Teiles ist — mit Benutzung von Veranschaulichungsmitteln — zunächst die Kenntnis von der Eigentümlichkeit des Insekts zu vermitteln. Was auf diese Weise durch unmittelbare sinnliche Anschauung an Erkenntnis der Einzelheiten gewonnen ist, das wird dann in der beziehungsreicheren und lebendigeren Auffassung, wie sie die Darstellung des Lesebuches bietet, in erhöhten Anschauungen zum Abschluß gebracht. — Der zweite Teil erweitert die gewonnene Kenntnis dadurch, daß zu den beschreibenden Mitteilungen des ersten Teiles kulturhistorische Mitteilungen hinzutreten. Mit solchem Inhalt kann die Darstellung der Aufgabe dienstbar gemacht werden, die nach § 31 der „allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" dem Lesebuch für den Unterricht in den Realien zugewiesen ist: daß es „zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung des Lehrstoffes, welchen der Lehrer frei darzustellen hat, zu benutzen ist."

Der Inhalt der Darstellung gliedert sich folgendermaßen:

Erster Teil: Die Beschreibung der Seidenraupe in ihren Verwandlungsstufen:

1. Das Insekt im Zustand des Eies:
   a. die Größe des Eies;
   b. der Brutort des Eies in den Gegenden, wo das Insekt im Freien lebt;
   c. die Ausbrütung des Eies.
2. Das Insekt im Zustand als Raupe:
   a. die Ernährung derselben;
   b. die Häutung derselben.

3. Das Insekt im Zustand als Puppe:
   a. die Bereitung der Puppenhülle;
   b. die letzte Verwandlung des Insekts in der Puppenhülle;
   c. der Zustand des Insekts nach der letzten Verwandlung.
4. Das Insekt im Zustand als Schmetterling.

Zweiter Teil: Geschichtliche und kulturhistorische Mitteilungen:
1. über das Vaterland der Seidenraupe;
2. über die Lebensweise derselben in China;
3. über ihre Einführung in Europa;
4. über ihre künstliche Zucht in Europa.

II. 1. Welche Entwicklungsstufen sind im Leben der Seidenraupe zu unterscheiden?
2. Was ist von dem Leben der Seidenraupe in jeder dieser Entwicklungsstufen erzählt?
3. Wie kam die Seidenraupe nach Europa?
4. Wie wird sie hier gezüchtet?

III. Jeder der Teile des Lesestücks ergiebt Aufgaben zur Übung in der schriftlichen Darstellung in den Formen der Beschreibung und der Erzählung.

---

2. Der Löwenritt.

(Von Freiligrath.)

(Die poetische Schilderung ist ihrer Form wegen in der Abteilung B: „Stoffe in gebundener Rede“ aufgeführt.)

---

3. Rätsel.

(Von Schiller.)

(Das Rätsel ist seiner Form wegen in der Abteilung B: „Stoffe in gebundener Rede“ aufgeführt.)

II. Die Erzählung.

1. Geiz ist die Wurzel alles Übels.

(Von Ahlfeld.)

In den Jahren 1779, 80 und 81 herrschte in unserem Vaterlande eine große Teurung. Zu jener Zeit lebte in den Odergegenden ein Mann, dessen Feld gut getragen hatte. Und sein Feld war groß, so daß er eine Menge Roggen in der

Scheuer und endlich auf dem Boden hatte. Hoch waren die Preise schon im Herbste; mit dem Winter und dem Frühjahr stiegen sie immer höher. Mancher Handelsmann klopfte an die Thür des Reichen; mancher Handwerker bettelte, er möchte ihm doch für gutes Geld ein Scheffelchen ablassen. Alle aber wurden abgewiesen mit der Antwort: „Ich habe mir einen Satz gemacht; der Boden wird nicht eher geöffnet, als bis der Scheffel acht Thaler kostet. Dabei bleibe ich!“ Und zum Zeichen hatte er an die Bodenthür eine große schwarze 8 mit Kohle gemalt. — Der Winter verging, der Mai kam heran. Die Preise waren hoch gestiegen; denn das Frühjahrswasser hatte großen Schaden gethan.

Am 7. Mai kam zu dem Bauer ein armer Leinweber. Sein Gesicht sah vor Hunger und Grämen aus wie graue Leinwand. Er zählte, damit der reiche Mann Geld sähe, für einen halben Scheffel 3 Thaler 22 Groschen auf den Tisch. Die 22 Groschen bestanden aus Dreiern, Vierlingen, Groschen und Sechsern; denn der Mann hatte alles zusammengesucht. Aber der Bauer sprach: „Euer Aufzählen hilft euch nichts; der Scheffel kostet 8 Thaler. Das ist mein Satz; eher thue ich meinen Boden nicht auf; und dann muß es ordentlich Courant sein!“ — Des Bauers Söhnchen, ein Bürschchen von zehn Jahren, zupfte den Alten am Rocke und sprach: „Vater, gebt's ihm doch!“ Aber der Vater prägte ihm mit einem Rippenstoß andere Grundsätze ins Herz. Der Weber mußte sein Geld zusammenstreichen und heimwandern.

Am 8. Mai in der Abenddämmerung kam die Zeitung an. Einen Blick hinein, und der Bauer fand, was er finden wollte. „Roggen 8 Thaler.“ Da zitterten ihm die Glieder vor Freude. Er nahm ein Licht, ging auf den Boden und wollte übersehen, wieviel er wohl verfahren könnte, und überschlagen, wie groß seine Einnahme wäre. — Indem er so durch die Haufen und gefüllten Säcke hinschreitet, strauchelt er und fällt; das Licht fliegt ihm aus der Hand und in einen Haufen Stroh, der daneben liegt. Ehe er sich aufraffen konnte, steht das Stroh in hellen Flammen. Bald hat das Feuer den Dachstuhl und die Dielen ergriffen. — Um Mitternacht an demselben Tage, wo der Scheffel Roggen 8 Thaler kostete, wo er auf seinen Satz gekommen war, wo er seinen Boden geöffnet hatte, stand der Bauer am Schutthaufen seines ganzen Gutes als ein armer Mann.

---

1. Die Überschrift der vorstehenden Erzählung ist ein Teil der Schriftstelle 1. Tim. 6, 10. Der Geiz wird hier „eine Wurzel alles Übels“ genannt. Mit dieser Bezeichnung soll gesagt werden: Aus dem Geiz gehen Übel hervor, wie aus der Wurzel die Pflanzen. Die Wahrheit dieses Satzes wird an dem Leben eines Mannes gezeigt, der die Hauptperson in der Erzählung bildet. **Zunächst wird an ihm das Bild eines Geizigen dargestellt, und dann wird gezeigt, daß für ihn aus dem Geiz mancherlei Übel hervorgingen.**

Von dem Bauer heißt es: a. „sein Feld hatte gut getragen;“ b. „das Feld war groß, so daß er eine Menge Roggen in der Scheuer und endlich auf dem Boden hatte;“ c. der reiche Ertrag des Feldes verhieß ihm großen Gewinn; denn „hoch waren die Preise schon im Herbste; mit dem Winter und Frühjahr stiegen sie immer höher;“ d. dieser Gewinn aber genügte ihm noch nicht; er wies deshalb alle Käufer mit den Worten ab: „Ich habe mir einen Satz gemacht — bleibe ich!“ Er hielt seine Vorräte zurück. Der Mangel, den andere litten, sollte ihm also ein Mittel werden, seine Gier nach Geld zu befriedigen und seine Freude am Gelde zu nähren. — Das in diesen vier Zügen

entworfene Bild wird noch vervollständigt durch das, was von dem Verhalten des Bauers gegen einen armen Leinweber berichtet wird. Welcher Gegensatz: der reiche Bauer und der arme Leinweber! Dieser trug die Spuren der Not auf seinem Gesicht. „Sein Gesicht sah vor Hunger und Grämen aus wie graue Leinwand." Er suchte des Reichen Geldgier zu befriedigen. „Er zählte, damit der reiche Mann Geld sähe, für einen halben Scheffel Roggen 3 Thaler 22 Groschen auf den Tisch." Er hatte zu diesem Zweck all sein Geld zusammengesucht. „Die 22 Groschen bestanden aus Dreiern, Vierlingen, Sechsern und Groschen." Das alles redete und bat dringender als das Wort. Es fehlten auch an dem Gelde nur wenige Groschen gegen den Preis, welchen der reiche Bauer forderte. Man sollte meinen, die würde derselbe gern entbehrt haben; aber er sprach: „Der Scheffel kostet 8 Thaler; das ist mein Satz; eher thue ich meinen Boden nicht auf." Und wie sehr ihn die bloße Liebe zum Gelde und die Freude an demselben erfüllte, zeigt das Wort: „Und dann muß es ordentlich Courant sein." — Dies sind Anführungen, die **den Geiz des reichen Bauers bekunden.**

Nachdem auf diese Weise das Bild eines Geizigen dargestellt ist, wird nun gezeigt, **wie aus dem Geiz mancherlei Übel hervorgingen.** „Euer Aufzählen hilft Euch nichts!" sagte er zu dem Armen, der für sich und die Seinen Brot suchte. Er wies ihn mit diesen Worten von sich, obwohl sein Boden mit Getreide gefüllt war. Das Wort Gottes sagt: „Brich dem Hungrigen dein Brot!" Der Bauer hatte, womit er der Not des Armen abhelfen konnte; sein Geiz aber trieb ihn, daß er das Herz vor fremder Not verschloß. Davon hatte niemand größeren Schaden als er selbst. Es stehet geschrieben: „Wer dieser Welt Güter hat und siehet seinen Bruder darben und schließt sein Herz vor ihm zu: wie bleibet die Liebe Gottes bei ihm?" und „Ein unbarmherziges Gericht wird über den ergehen, der nicht barmherzig ist." In diesen Worten ist von ernsten Folgen die Rede, welche den treffen, der wegen seiner Liebe zu den vergänglichen Gütern gleichgültig gegen die Not anderer wird. So ging also für den Bauer aus seinem Geiz ein Schaden, **ein Übel für die eigene Seele** hervor.

Neben dem hartherzigen Bauer stand sein Söhnchen. Das wurde von dem Anblick fremder Not gerührt. Es bat für den armen Weber: „Vater, gebt's ihm doch!" Solchen Sinn an dem Kinde hätte niemand lieber sehen sollen als der Vater; denn daran hatte das Kind einen größeren Schatz als an den Gütern, die des Vaters Geiz zu sammeln suchte. Aber was that der Vater? — „Er prägte ihm mit einem Rippenstoß andere Grundsätze ins Herz;" also nicht barmherzige Liebe, sondern Sorge um den Besitz von Geld. Das Wort Gottes aber sagt: „Wer ärgert (d. h. arg macht, zur Sünde reizt) dieser Geringsten einen" u. s. w. (Matth. 18, 6). Da sehen wir also ein zweites Übel aus dem Geiz hervorgehen. Der Bauer that infolge seines Geizes **dem eigenen Kinde Schaden an seiner Seele.**

Endlich schien der Bauer sein Ziel erreicht zu haben. Die Zeitung brachte ihm die Nachricht: „Roggen 8 Thaler.“ In der Abendstunde noch ging er auf den Boden, damit er seinen Gewinn berechnen könne. Mit Freuden erblickt er die Haufen und die gefüllten Säcke. Er hat nur Augen für die Schätze und nur Gedanken an seinen Gewinn. Da strauchelt er im Gehen; das Licht fliegt ihm aus der Hand und entzündet einen Haufen Stroh. Bald steht das ganze Haus in Flammen, und bald ist sein Gut in einen Schutthaufen verwandelt. Hier ist der Zusammenhang zwischen dem Geiz des Bauers und dem Schaden, der ihn an seinem irdischen Gute traf, deutlich erkennbar. Nichts anderes als der Geiz trieb ihn auf den Boden, und so ging aus dem Geiz für den reichen Mann ein drittes Übel hervor, nämlich **Schaden an seinem irdischen Gut.**

II. 1. Was bedeutet der Ausdruck: „Geiz ist die Wurzel alles Übels?“
2. Worin zeigt sich der Geiz des reichen Bauers?
3. Welche Übel gingen aus dem Geize hervor?

III. 1. Erzählt die äußeren Lebensverhältnisse des Bauers!
2. Erzählt sein Verhalten gegen den armen Leinweber!
3. Beschreibt die Folgen, welche der Geiz für den Bauer hatte!
4. Schriftliche Darstellung der ganzen Erzählung.

---

2. Friede ernährt, Unfriede verzehrt.

(Von Stöber.)

Die Bauern Andreas Schneck und Jakob Dorn wohnten in dem Dorfe Dürrenstein einander gerade gegenüber. Weil jedoch die breite Gasse des Dorfes zwischen ihren Höfen lag, wie der Kanal zwischen den Franzosen und Engländern, so störten sie sich nicht, wenigstens so lange sie zu Hause waren; desto mehr aber draußen auf dem Felde. Denn da lagen ihre Wiesen so, daß Schneck nicht auf die seinige konnte, ohne über die seines Grenznachbars zu gehen oder zu fahren. Wenn nun der Schneck gesinnt gewesen wäre wie ein Vater Abraham, da er zu seinem Vetter Lot sprach: „Lieber, laß nicht Zank sein zwischen mir und dir, denn wir sind Brüder,“ so hätte er ein für allemal zu seinem Nachbar gesagt: „Wenn du Dünger fährst, so sag's mir, daß ich auch fahre, und wenn du mähen willst, so laß mir's sagen, daß ich auch mähe.“ Und die zwei Wiesen würden dann gewesen sein wie eine.

Aber der Schneck war dem Dorn und der Dorn dem Schneck nicht gut, und dieser schätzte seine Wiese noch einmal so hoch, als sie wert war, weil sie ihm das Jahr über wenigstens zweimal Gelegenheit gab, seinen Widersacher zu ärgern. Darum fuhr er auch den Dünger auf sein Grundstück nicht im Winter, wenn es gefroren hatte und der Boden fest war, sondern er wartete bis in den weichen April. Denn da schnitten die Räder seines Wagens und traten die Hufe seiner Gäule recht tief in die Wiese und durch sie hindurch in das Herz seines Nachbars. Sein Eigentum litt zwar auch darunter; aber das kümmerte ihn nicht. Sagte nun in manchen Fällen der Dorn zu seinem Widersacher: „Den Schaden, den du mir thust, kannst du in Ewigkeit nicht verantworten,“ so versetzte der Schneck

ganz trocken: „Es ist halt so!“ und kam in der nächsten Stunde mit einem Fuder, das noch einmal so schwer war als das erste.

Wenn dagegen der Heumonat kam, ging der Schneck, wo es nur irgend möglich war, auf seiner Wiese eher an das Mähen als sein Nachbar; denn das war ja die andere Gelegenheit, seinem Feinde das schöne Futter in den Grund zu fahren und damit einen neuen Stachel in das Herz zu drücken. Und wenn der Dorn in solchen Fällen äußerte: „Du ärgerst mich noch zu Tode!“ war der Schneck desto vergnügter und antwortete in seiner trocknen Manier: „Es ist halt so!“

Einmal aber wurden der Dorn und seine zwei Söhne von ihrem Ärger übermannt, fielen mit Holzäxten über den Mistwagen des Gegners her und zerschlugen ihn. Es blieb keine Felge und keine Speiche neben der anderen, sondern die Trümmer lagen umher, als sollten sie kurzes Holz für den Ofen sein. Das war dem Schneck noch lieber als das bloße Murren und Seufzen seines Nachbars. Er ging in das Gericht und verklagte ihn, und der Dorn wurde verurteilt, die Gerichtskosten zu zahlen und dem Nachbar seinen Schaden so zu vergüten, daß dieser sich für den alten einen neuen Wagen anschaffen konnte. Als er das Geld im Amte erlegte, sagte er mit einem Seitenblick auf seinen Gegner: „Das ist Blutgeld!“ Aber sein Widersacher war dabei kalt wie Eis und antwortete: „Es ist halt so!“

„Jetzt bleib' ich nimmer hier, sondern verkaufe alles, was ich habe, und ziehe mit Sack und Pack nach Amerika,“ sagte der Dorn, als er aus dem Amte nach Hause gekommen war, zu seinem Weibe und seinen Söhnen. Diese aber hatten indes unter sich ausgemacht, dem Schneck wegen seines angeblichen Rechtes, über ihre Wiese zu fahren, einen Prozeß an den Hals zu hängen. Statt in die neue Welt, ging also der Dorn des anderen Tages in die Stadt und übergab den Handel dem einen Advokaten daselbst. Der Schneck, als er hörte, er sei verklagt, nahm den anderen. Es begann ein siebenjähriger Prozeß, und obgleich der Dorn mit seinen Leuten ganz gewiß wußte, daß er ihn gewinnen würde, so verlor er ihn doch in allen drei Instanzen und mußte nicht allein den Advokaten bezahlen, der für ihn, sondern auch den anderen, der wider ihn gewesen war und den Sieg davon getragen hatte. „Das ist himmelschreiend!“ sagte er daher, als er das Schmerzensgeld hinzählte. Aber sein Widersacher war dabei so ruhig wie ein Schraubstock und erwiderte, indem er seinen Teil einstrich: „Es ist halt so!“

Durch bittern Schaden weich gemacht, kam nun Dorn auf einen besseren Gedanken: er beschloß, seine Wiese, diesen teuren Zankapfel, zu verkaufen. Aber jeder, dem er sie anbot, antwortete: „Die mag ich nicht geschenkt!“ Deswegen ließ er nun das Grundstück amtlich ausschreiben und einen Termin zu dessen Versteigerung anberaumen. Als der Tag der Versteigerung gekommen war, begab sich der Amtsaktuar mit dem Gerichtsdiener und Dorn auf die Wiese und wartete auf die kauflustigen Seelen. Aber es stellte sich niemand ein; denn ob auch viele im Dorfe und in der Umgegend Lust hatten zu der guten Wiese, so vergingen ihnen doch das Verlangen danach, wenn sie an den Grenznachbar dachten, den sie dazu kaufen sollten. Und sie würde ihnen noch mehr vergangen sein, wenn sie ihn selbst gesehen hätten, wie er auf seiner Wiese hin- und herstieg und ganz ruhig die Maulwurfshügel auseinander warf, während Dorn und der Gerichtsschreiber auf der ihrigen standen und immer verdrießlicher wurden, wie Leute, die auf den Kaiser von China warten sollen und wissen, daß er nicht kommt. Dem Aktuar riß endlich der Geduldsfaden ganz und gar. Er gab dem Amtsdiener die Akten und sagte: „Da können wir bis an den jüngsten Tag stehen bleiben, und es käme doch niemand. Weiß er was, lieber Dorn? Jetzt bezahlt er mir die Sporteln und mein Tagegeld; dann sind wir wieder so gut wie zuvor.“ Und der arme Dorn zog abermals seinen Beutel und seufzte, indem er der Gerichtsperson die blanken Thaler in die Hand legte: „So muß es gewiß noch keinem Menschen in der Welt ergangen sein wie mir!“

Schneck aber, der eben den letzten Maulwurfshaufen auseinander gekratzt hatte, ging mit dem Rechen auf der Schulter vorüber und sagte, als wenn er mit

sich selber spräche: „Es ist halt so!“ — Und im Sommer darauf ließ er sein Haus anstreichen und auf die Wand, welche der Gasse zugekehrt war, mit großen Frakturbuchstaben schreiben: „Es ist halt so!“ so daß es der Dorn von seiner Stube aus lesen konnte ohne Brille, und fast lesen mußte, so oft er einen Blick auf das Haus seines Widersachers warf. Es wäre wohl besser gewesen, wenn der Schneck bei der alten guten Gewohnheit geblieben wäre und einen Segensspruch oder ein Bibelwort oder eine Einladung für die Armen und Fremdlinge als Inschrift gewählt hätte. Aber Schneck wollte seine armen Nachbarsleute vollends zu Tode ärgern und an ihrem Grabe sagen: „Es ist halt so!“

Während Dorn es endlich dahin gebracht hatte, daß er sich von dem Nachbar durch nichts mehr ärgern ließ, und nach und nach die Scharte wieder auswetzte, welche der Prozeß in sein Vermögen gemacht hatte, auch mit Gottes Hilfe und Selbstüberwindung so weit gekommen war, daß er für seinen Feind beten konnte, kam in dem neuangestrichenen Hause ein Unfall auf den anderen.

Zuerst wurden die drei Pferde rotzig; bald darauf, nachdem sie eine Fuhre Weizen in die Stadt gebracht hatten. Die Fallknechte führten die schönen, spiegelglatten Rappen samt dem neuen Geschirr fort und erstachen und verscharrten sie auf dem Schindanger. Alle Leute schauten durch das Fenster oder traten vor das Hofthor, als die armen Tiere das Dorf hinuntergeführt wurden. Aber so viele Gesichter Schneck auch sehen mochte, so bemerkte er doch in keinem eine Spur von Mitleiden; sondern es war ihm vielmehr, als stünde in jedem geschrieben: „Es ist halt so!“ Und als der Zimmermann kam, die alten Dielen nebst der Krippe und der Raufe herausriß und alles neu machte, war weder in seiner Miene noch in seinen Worten ein besserer Trost zu finden.

Bald darauf stieg Regina, die jüngere von den zwei Töchtern des Bauers, in der Scheune bis unter den Dachgiebel hinauf, um ihrem Vater unten in der Dreschtenne Garben hinunter zu werfen. Ein Brett, das nicht angenagelt war, ging unter ihren Füßen los, und sie stürzte auf die Tenne herab. Ohne mehr einen Seufzer auszustoßen, lag sie vor ihrem Vater; auch in der ganzen Scheune regte sich kein Laut. Und doch war es dem Alten, als schnaubte es aus jedem finstern Winkel: „Es ist halt so!“

Zuletzt nach allem wurde er selbst krank; er wußte aber nicht, wo es ihm fehlte, sondern antwortete, wenn man ihn danach fragte: „Überall!“ Was er sonst gern aß, ekelte ihn an; er konnte nicht sagen, daß ihn nur eine Faser am ganzen Leibe schmerze, und doch war es ihm in seinem ganzen Leben nicht so wehe gewesen als jetzt. Seine alten Freunde, die ihn besuchten, waren ihm zuwider. Mochten sie, ihn zu trösten, sagen, was sie wollten, es war ihm so viel, als hätten sie geradezu gesagt: „Es ist halt so!“ — Endlich kam auch der Pfarrer, der lange nicht mehr bei ihm gewesen war. Damals aber sagten die älteren Leute in Dürrenstein noch zu ihrem Seelsorger „Herr Magister“, und der Patient antwortete daher auf die Frage, wie es ihm gehe: „Herr Magister, geb' er sich keine Mühe, bei mir hilft nichts mehr. Es ist am besten, er sagt auch, wie die anderen: ‚Es ist halt so!‘“ — Aber der Pfarrer antwortete: „Das sage ich nicht um die ganze Welt; sondern ich weiß noch drei Mittel, und wenn ihr die, eins nach dem anderen, gebrauchen wollt, so kann es noch besser mit euch werden, ja besser, als es zuvor war. Ihr müßt nämlich vor allen Dingen wieder auslöschen, was ihr an euer Haus geschrieben habt.“ — „Und was hernach?“ fragte der Patient etwas beleidigt und ärgerlich. — „Das werde ich euch sagen,“ erwiderte der Pfarrer, „wenn ihr das erste Mittel gebraucht habt, und wenn ich wiederkomme. Indes will ich für euch beten.“

Damit nahm er Hut und Stock in die Hand und entfernte sich schnell, weil er die erste Wirkung seines bittern Tränkleins nicht abwarten wollte. Kaum hatte er die Hausthüre hinter sich zugemacht, so fing auch der Patient an, gegen sein Weib und seine Tochter über die Zumutung des Pfaffen, wie er sich ausdrückte, zu schimpfen. Aber die Gnade des Herrn, der noch den Brand aus dem Feuer reißen wollte, ließ sein Übelbefinden und damit die Angst und die Unruhe seines Herzens so wachsen, daß er endlich einen Maurer kommen und die Inschrift an

seinem Hause übertünchen ließ, und zwar so gut, daß auch für das schärfste Auge nicht ein Buchstabe mehr durchschimmerte.

Sobald der Pfarrer dies erfuhr, besuchte er seinen Patienten wieder und sagte: „Das böse Wort stand nicht allein an eurem Hause, sondern es steht auch noch in dem Herzen eures Nachbars und muß auch da ausgelöscht werden, wenn ihr wieder an Leib und Seele genesen wollt.“ — „Aber um alle Welt, Herr Magister, wie soll ich das machen? Ich kann doch nicht den Maurer in sein Herz schicken und es überweißen lassen wie die Wand an meinem Hause?“ erwiderte der kranke Schneck, sichtbar verdrießlich über das zweite Rezept, das ihm der Pfarrer vorschrieb, und die zwei roten Flecken auf seinen Backenknochen wurden noch einmal so groß. „Das,“ fuhr der Seelenarzt ganz ruhig fort, „könnt ihr auch nicht durch einen anderen, am wenigsten durch einen Maurergesellen, sondern ihr müßt es selbst thun; das heißt: Ihr geht heute oder morgen, am besten im Zwielicht nach dem Gebetläuten, zu dem Dorn hinüber, und wenn ihr etliches über das schöne Wetter und dergleichen mit ihm geredet habt, fangt ihr an und sprecht: „Nachbar, was zwischen uns vorgefallen ist, thut mir herzlich leid, und ich bitte dich, lösche das böse Wort auch in deinem Herzen aus, wie ich an meinem Hause. Es soll nicht mehr über meine Lippen kommen.“

Mit diesen Worten nahm er die Thür in die Hand und ging schnell zum Tempel hinaus; denn er wollte wieder nicht die erste Wirkung seines bittern Tränkleins abwarten. Und kaum hatte er den Rücken gewendet, so warf sein Patient die Pelzkappe auf den Tisch und begann: „Den soll doch — —“ und endigte mit einer bösen Litanei, die nicht aus der Feder des Erzählers will. — Aber sein Übelbefinden, welches nach dem Gebrauch des ersten Mittels, das ihm der Pfarrer verordnet hatte, erträglich geworden war, wurde immer schlimmer. Sein Nachbar, der Bader, meinte, deswegen, weil er sich über den Pfarrer so geärgert hätte; der Erzähler dagegen glaubt, darum, weil die Gnade des Herrn dem Seelenarzt zu Hilfe kommen wollte. Kurz, es mag nun dieses oder jenes oder beides zusammen gewesen sein, der Patient nahm endlich doch das bittere Tränklein, das ihm vorgeschrieben war, ging des anderen Tages zu seinem Nachbar und that, was ihm der Pfarrer geraten hatte. Und der Nachbar weinte vor Freude, als er ihm die Hand zur Versöhnung reichte, und der Patient sagte, nachdem er wieder heim gekommen war, es wäre ihm, als hätte man einen Centnerstein von seiner Brust gewälzt.

Sobald der Pfarrer dies erfuhr, besuchte er seinen kranken Mann wieder und sagte: „Lieber Schneck, es freut mich von ganzem Herzen, daß es mit euch so erträglich geht. Soll es aber ganz gut werden, so müßt ihr auch das dritte Tränklein einnehmen, das aber nimmer so bitter schmeckt als die beiden ersten. Ihr habt nun das böse Wort an eurer Wand und in dem Herzen des Nachbars ausgelöscht; aber es steht noch in dem großen Buche droben, in das alle unsere Schulden, kleine und große, eingetragen sind. Und da müßt ihr es auch noch durchstreichen lassen, wie en Gläubiger zu seinem Schuldner sagt: „Alle deine Schulden habe ich dir erlassen.“ — „Aber, Herr Magister, wie soll ich das machen?“ fragte der Patient ganz zerknirscht und voll Jammers. — „Habt ihr denn niemals gelesen,“ erwiderte ihm der Pfarrer, „was Johannes sagt: Meine Kindlein, solches schreibe ich euch, auf daß ihr nicht sündiget. Und ob jemand sündiget, so haben wir einen Fürsprecher bei dem Vater: Jesum Christum, der gerecht ist. Und derselbe ist die Versöhnung für unsere Sünden.“

In diesem Augenblick fiel ein Strahl himmlischen Lichts in die zerknirschte Seele des Sünders, und er gedachte der unendlichen Barmherzigkeit Gottes, die er uns durch Jesum Christum verkündigt hat, und wie wir im Vaterunser beten: „Und vergieb uns unsere Schuld, wie wir vergeben unsern Schuldigern.“

Und der Patient betete in der Nacht noch viel und ward getröstet und genas nicht nur an seiner Seele, sondern auch an seinem Leibe. Sein Weib aber starb bald darauf, und er gab seinen Bauernhof und seine Tochter dazu dem jüngeren Sohn des Nachbars Dorn. Und als er beim Hochzeitsmahle mit diesem seinen Bissen Brot in eine Schüssel tauchte, war seine Seele voll Preis und Dank.

Vorbemerkung: Das der vorstehenden Erzählung als Überschrift dienende Sprichwort richtet die Betrachtung auf die Hauptgedanken derselben. Es empfiehlt sich also für die unterrichtliche Behandlung, daß von der Betrachtung dieses Sprichwortes ausgegangen wird, und daß die in der Erzählung dargestellen Thatsachen mit den beiden Behauptungen desselben in Verbindung gebracht werden. Auf diese Weise erhalten die vielen Einzelheiten für die Auffassung und Wiederdarstellung Gliederung und Gruppierung, und in dieser richtigen Verbindung der Einzelheiten besteht die Hauptaufgabe bei der Betrachtung der vorliegenden Erzählung. Daneben dürfen freilich an den betreffenden Stellen die notwendig werdenden Worterklärungen nicht fehlen, wie z. B. die Erklärung der Ausdrücke „Instanz“, „Litanei“, „Fallknecht“, „Bader“ 2c.

I. Die Überschrift spricht zwei Behauptungen aus. Sie heißen: „Friede ernährt,“ „Unfriede verzehrt;“ d. h. der Friede fördert das äußere und das innere Wohl des Menschen; der Unfriede zerstört beides.

Zunächst wird in der Einleitung das Verhältnis der beiden Hauptpersonen der Erzählung zu einander dargestellt. — Der Schneck war dem Dorn und der Dorn dem Schneck nicht gut. Sie lebten also in Unfrieden. Nachdem das Verhältnis der beiden Personen zu einander bezeichnet worden ist, wird

im **ersten Teil** der Erzählung an den vorgeführten Thatsachen die Wahrheit des Satzes bewiesen: „Unfriede verzehrt,“ und zwar wird an dem Leben des Bauers Dorn gezeigt, daß der Unfriede **das äußere Wohl** zerstört. Solchen Schaden fügte ihm Schneck zu. „Ihre Wiesen lagen so, daß Schneck nicht auf die seinige kommen konnte, ohne über die seines Grenznachbars zu gehen oder zu fahren.“ Und dazu benutzte Schneck jede Gelegenheit:

a. Er „fuhr den Dünger auf sein Grundstück nicht im Winter, sondern er wartete bis in den weichen April; denn da schnitten — in das Herz seines Nachbars.“

b. Wenn der Heumonat kam, ging Schneck früher an das Mähen als sein Nachbar; denn das war ja die andere Gelegenheit, seinem Feinde zu schaden.

c. Als Dorns Söhne aus Ärger über diesen Schaden den Wagen Schnecks zerschlugen, war diesem das noch lieber als das bloße Klagen Dorns; denn „Dorn wurde verurteilt — anschaffen konnte“.

d. Als Dorn dann gegen Schneck wegen seines angeblichen Rechtes, über die Wiese zu fahren, einen Prozeß führte, mußte er die Kosten bezahlen.

e. Als Dorn endlich die Wiese um des Streites willen verkaufen wollte, hatte er wiederum Schaden; denn er mußte die Kosten für den vergeblichen Termin bezahlen.

Dies alles war für Schneck ein Gegenstand der Freude. Den

Klagen seines Nachbars gegenüber hatte er nur das höhnische Wort: „Es ist halt so!"

An dem Leben des Bauers Schneck wird gezeigt, daß der Unfriede **das innere Wohl** zerstört. Im Hause des Schneck kam ein Unfall nach dem andern:

a. er verlor seine drei Pferde;
b. seine Tochter starb eines plötzlichen Todes;
c. er selbst wurde krank.

Man braucht diese Unglücksfälle nicht als Folgen des Unfriedens anzusehen und kann doch deutlich an Schnecks Leben die Wahrheit des Wortes erkennen: „Unfriede verzehrt." Ihm wurde nämlich der Friede des Herzens zerstört. Deshalb glaubte er, daß alle Leute Freude an seinem Unglück hätten; es war ihm, als vernähme er überall das Wort: „Es ist halt so", mit dem er so oft seinen Nachbar gekränkt hatte.

Im **zweiten Teil** der Erzählung wird an den angeführten Thatsachen die Wahrheit des Satzes bewiesen: „Friede ernährt." Zunächst wird jedoch gezeigt, wie der Friede zwischen den beiden Gegnern hergestellt wurde. Der Vermittler des Friedens war der Pfarrer. Er wandte zu dem Zweck drei Mittel an:

a. Schneck mußte auf seinen Rat an dem Hause das Wort auslöschen, mit welchem er dem Dorn Ärgernis verursachte;
b. er mußte dem Dorn die Hand zur Versöhnung reichen;
c. er mußte Gott um Verzeihung bitten.

Nun folgt an dem, was von Schneck erzählt wird, der Nachweis des Satzes: „Friede ernährt."

a. Nach Anwendung der ihm vorgeschriebenen Mittel „ward Schneck getröstet und genas nicht nur an seiner Seele, sondern auch an seinem Leibe".

b. Als er nach dem Tode seiner Frau seinen Bauernhof und seine Tochter dazu dem jüngeren Sohne des Dorn gab, und als er beim Hochzeitsmahle mit diesem seinen Bissen in die Schüssel tauchte, „war seine Seele voll Preis und Dank."

II. 1. Welche Behauptungen spricht die Überschrift der Erzählung aus?
2. Wie zeigt sich die Wirkung des zweiten Satzes an dem Leben des Dorn?
3. Wie an dem Leben des Schneck?
4. Wie zeigt sich in der Erzählung die Wahrheit der ersten Behauptung?

III. 1. Mündliche Wiedererzählung der einzelnen Teile.
2. Darstellung der ganzen Erzählung in verkürzter Form.

(Der Schüler muß die Hauptgedanken von den Nebengedanken unterscheiden lernen, damit er die Verkürzung der Darstellung nicht in einem zu äußerlichen Sinne auffaßt und ausübt.)

3. Der westfälische Hofschulze.

(Von Immermann.)

Im Hofe zwischen den Scheuern und Wirtschaftsgebäuden stand mit aufgekrempten Hemdärmeln der alte Hofschulze und schaute achtsam in ein Feuer, welches, zwischen Steinen und Kloben am Boden entzündet, lustig flackerte. Er rückte einen kleinen Amboß, der daneben stand, zurecht, legte sich Hammer und Zange zum Griff bereit, prüfte die Spitzen einiger großen Radnägel, die er aus dem Bruststücke des vorgebundenen Schurzfells zog, legte die Nägel auf das Bodenbrett des Leiterwagens, dessen Rad er ausbessern wollte, und drehte die Stelle des Rades, von welcher ein Stück Schiene abgebrochen war, achtsam nach oben, worauf er durch untergeschobene Steine das Rad in seiner Stellung festigte.

Nachdem er wieder ein paar Augenblicke in das Feuer gesehen hatte, ohne daß seine hellen und scharfen Augen davon zu blinzeln begannen, fuhr er rasch mit der Zange hinein, hob das rotglühende Stück Eisen heraus, legte es auf den Amboß, schwang den Hammer darüber, daß die Funken sprühten, schlug das immer noch glutrötliche Eisen um das Rad, da wo die Schiene fehlte, schlug und schweißte es mit zwei gewaltigen Schlägen fest und trieb dann die Nägel, welche es in seiner weichen Dehnbarkeit noch immer leicht hindurchließ, an ihre Plätze.

Einige der stärksten und heftigsten Schläge gaben dem eingefügten Stücke das letzte Geschick. Der Schulze stieß mit dem Fuße die vor das Rad gelegten Steine hinweg, faßte den Wagen bei der Stange, um das geflickte Rad zu prüfen, und zog ihn, ungeachtet seiner Schwere, ohne Anstrengung quer über den Hof, so daß die Hühner, Gänse und Enten, welche sich ruhig gesonnt hatten, mit großem Geschrei vor dem rasselnden Wagen entflohen und ein paar Schweine aus ihrem eingewühlten Lager grunzend auffuhren.

Zwei Männer, von denen der eine ein Pferdehändler, der andere ein Rendant oder Rezeptor war, hatten, unter der großen Linde am Tische vor dem Wohnhause sitzend und ihren Trunk verzehrend, der Arbeit des alten, rüstigen Mannes zugesehen. „Das muß wahr sein," rief jetzt der eine, der Pferdehändler, „Ihr hättet einen tüchtigen Schmied abgegeben, Hofschulze!"

Der Hofschulze wusch in einem Stalleimer voll Wasser, welcher neben dem kleinen Amboß stand, sich Hände und Gesicht, goß dann das Feuer aus und sagte: „Ein Narr, der dem Schmied giebt, was er selbst verdienen kann!" Er nahm den Amboß, als sei er eine Feder, auf und trug ihn nebst Hammer und Zange unter einen kleinen Schuppen zwischen Wohnhaus und Scheuer, in welchem Hobelbank, Säge, Stemmeisen und was sonst zu Zimmer- und Schreinergewerk gehört, bei Holz und Brettern mancher Art stand, lag oder hing.

Indem der Alte sich unter dem Schuppen noch zu schaffen machte, sagte der Pferdehändler zu dem Rezeptor: „Wollen Sie glauben, daß der auch alle Pfosten, Thüren und Schwellen, die Kisten und Kasten im Hause mit eigener Hand flickt oder, wenn das Glück gut ist, auch neu zuschneidet? Ich meine, wenn er wollte, könnte er auch einen Kunstschreiner vorstellen und würde einen richtigen Schrank zuwege bringen."

„Da seid Ihr im Irrtum," sprach der Hofschulze, der das letzte gehört hatte und, nachdem er das Schurzfell jetzt abgethan, im weißleinenen Kittel aus dem Schuppen trat. Er setzte sich zu den beiden Männern an den Tisch; eine Magd brachte ihm auch ein Glas, er that seinen Gästen Bescheid und fuhr dann fort: „Zu einem Pfosten, zu einer Thür und Schwelle gehören nur ein Paar gesunde Augen und eine firme Faust; aber ein Schreiner braucht mehr. Ich habe mich einmal vom Hochmut verleiten lassen und wollte, wie Ihr es nennt, einen richtigen Schrank zuwege bringen, weil mir Hobel und Meißel und Reißschiene auch bei dem Zimmergewerk durch die Hände gegangen waren. Ich maß und zeichnete und schnitt die Hölzer zu; auf Fuß und Zoll hatte ich alles abgepaßt. Aber als es nun an das Zusammenfügen und Leimen gehen sollte, war alles verkehrt. Die Wände standen windschief und klafften, die Klappe vorn war zu groß und die

Kasten für die Öffnungen zu klein. Ihr könnt das Machwerk noch sehen, ich habe es auf dem Sill stehen lassen, mich vor Versuchung künftig zu wahren; denn es thut dem Menschen immer gut, wenn er eine Erinnerung an seine Schwachheit vor Augen hat."

In diesem Augenblicke ließ sich ein lustiges Wiehern aus dem Pferdestalle gegenüber vernehmen. Der Pferdehändler räusperte sich, spuckte aus, schlug sich Feuer an, blies dem Rezeptor eine dichte Dampfwolke in das Gesicht, sah sehnsüchtig nach dem Stalle und dann gedankenvoll vor sich nieder. Hierauf spuckte er nochmals aus, nahm den lackierten Hut vom Kopfe, strich mit dem Arme über die Stirn und sagte: „Noch immer eine schwüle Witterung!" — Dann schnallte er seine lederne Geldkatze vom Leibe, warf sie mit Getöse auf den Tisch, daß der Inhalt klang und klirrte, lösete die Riemen und zählte zwanzig blanke Goldstücke hin, bei deren Anblick die Augen des Rezeptors zu funkeln anfingen und nach denen der alte Hofschulze gar nicht hinsah. „Hier ist das Geld!" rief der Pferdehändler, die Faust geballt auf den Tisch stemmend, „krieg' ich die braune Stute dafür? Sie ist, weiß Gott, keinen Heller mehr wert!"

„Dann behaltet Euer Geld, damit Ihr nicht zu Schaden kommt!" versetzte der Hofschulze kaltblütig. „Sechsundzwanzig, wie ich gesagt habe, und keinen Stüber darunter! Ihr kennt mich nun die Jahre her, Herr Marx, und solltet daher wissen, daß das Dingen und Feilschen bei mir nichts verschlägt, weil ich nie von meiner Sprache abgehe! Ich begehre, was mir eine Sache wert ist, und thue niemalen vorschlagen; und so könnte ein Posaunenengel vom Himmel daher gefahren kommen, er kriegte die Braune nicht unter sechsundzwanzig."

„Aber, Hofschulze," schrie der Pferdehändler mit einem derben Fluch, „aus Fordern und Bieten besteht doch der Handel, und meinen eigenen Bruder überfrage ich, und wenn kein Vorschlagen in der Welt mehr ist, so hört alles Geschäft auf!"

„Im Gegenteil," erwiderte der Hofschulze, „das Geschäft kostet dann weit weniger Zeit und ist schon um deshalb profitlicher; aber auch außerdem haben beide Teile von einem Handel ohne Vorschlagen vielen Nutzen. Ich habe es immer erlebt, daß, wenn vorgeschlagen wird, sich die Natur erhitzt und zuletzt niemand mehr recht weiß, was er redet oder thut. Da läßt denn der Verkäufer, um nur dem Gehader ein Ende zu machen, die Ware oft unter dem Preise, den er im stillen bei sich festsetzte, und der Käufer seinerseits, in der Begierde und Brunst des Bietens, verthut sich oft ebenso. Ist aber gar keine Rede von Ablassen, dann bleiben beide schön ruhig und wahren sich vor Schaden."

„Da Ihr so vernünftig redet, so werdet Ihr meinen Antrag jetzt besser erwogen haben," hob der Einnehmer an. „Wie gesagt, die Regierung will alle Korngefälle der Höfe in hiesiger Gegend in Geld umwandeln. Sie hat allein den Schaden davon; denn Korn bleibt Korn, aber Geld ist heute so viel und morgen so viel wert; indessen ist es nun einmal ihr Wille, um der Last des Aufspeicherns quitt zu werden. Ihr thut mir also den Gefallen und unterschreibt diese neue, auf Geld lautende Urkunde, die ich da zu diesem Behufe schon mitgebracht habe."

„Durchaus nicht!" antwortete der Hofschulze eifrig. „Es ist ein alter Glaube hier zu Lande, daß, wer seinem Hofe eine Last auflegt, dafür zur Strafe nach seinem Tode auf dem Hofe umgehen muß. Ich weiß nicht, wie es damit beschaffen ist; aber das weiß ich: vom Oberhofe sind seit vielen hundert Jahren nur Körner an die Gotteszelle gegeben worden, und damit wolle sich also das Rentamt begnügen, wie das Stift sich damit begnügt hat. Wächst Geld auf meinem Acker? Nein, Korn wächst darauf! Woher wollen Sie das Geld nehmen?"

„Ihr sollt ja nicht übervorteilt werden," rief der Einnehmer.

„Es muß alles beim Alten bleiben," sagte der Hofschulze feierlich. „Das war noch eine gute Zeit, als die Tafeln mit den Verzeichnissen der Lasten und Abgaben der Bauerschaft in der Kirche hingen. Dazumal stand alles fest, und

kein Gezänk hat sich nimmer darüber begeben, wie neuerdings nur gar zu oft. Hernach hieß es, die Tafeln mit den Hühnern und Eiern und Maltern schadeten der Andacht, und sie wurden hinweggethan. Im Gegenteil, sie hatten immer zu Predigt und Gesang gehört wie Amen und Segen; ich für meinen Teil, wenn ich sie ansah, besonders beim dritten Teile oder der Nutzanwendung, hatte die erbaulichsten Gedanken bekommen, zum Exempel: Überhebe dich nicht; denn da steht geschrieben, wie viel Zinsroggen und Schoßhafer du geben mußt; oder auch so: Wenn du draußen Lasten zu tragen hast, hier im Gotteshause bist du frei; und was dergleichen mehr war. Nun aber, als man auf die leeren Stellen sah, gingen die Gedanken immer wandern und suchten nach den Tafeln, und es dauerte geraume Zeit, ehe und bevor die Menschen wieder recht nach dem Pastor hinhörten."

Er ging in sein Haus. — „Das ist ein alter Racker," rief der Pferdehändler, als er seinen Handelsfreund nicht mehr sah, indem er den lackierten Hut verdrießlich wieder auf den Kopf stülpte. „Wenn der nicht will, so bringt ihn der Teufel nicht herum. Das Schlimmste ist, daß der Kerl die besten Pferde in der Gegend zieht und sie, im Grunde zu sagen, billig genug losschlägt."

„Ein starres, widerhaariges Volk hier zu Lande!" sagte der Einnehmer. „Ich bin erst vor kurzem aus Sachsen hierher versetzt und merke den Abstand. Dort wohnen die Leute beisammen, und deshalb müssen sie schon höflich und nachgiebig und bethulich mit einander sein. Aber hier in Westfalen sitzt ein jeder auf seinem Kampe, hat sein Holz, sein Feld, seinen Wiesenwuchs um sich, als gäbe es sonst nichts auf der Welt. Darum halten sie auch auf ihre alten Schnurren und Faxen so steif, die anderwärts überall abgekommen sind. Was für Mühe habe ich schon mit den anderen Bauern wegen der dummen Umschreibereien gehabt! Aber dieser hier ist doch der schlimmste."

„Das kommt daher, weil er so reich ist," bemerkte der Pferdehändler. „Mich wundert, daß Sie es mit den anderen in der Bauerschaft ohne ihn durchgesetzt haben; denn der hier ist ihr General und Advokat und alles, sie richten sich in jeglicher Sache nach ihm. Er bückt sich vor keinem. Vorm Jahr kam ein Prinz hier durch; wie er den Hut vor dem abnahm, war es wahrhaftig, als wollte er sagen: Du bist der, und ich bin der. Der Mistfink! Für die Stute sechsundzwanzig Pistolen haben zu wollen! Aber das ist das Unglück, wenn der Bauer zu viel Vermögen kriegt. Wenn Sie dort durch das Eichholz hindurch sind, gehen Sie eine geschlagene halbe Glockenstunde durch seine Felder. Und alles bestellt, daß es nur so eine Art hat. Ich bin mit meiner Koppel vorgestern durch den Roggen und Weizen geritten, und Gott strafe mich, wenn was anderes als die Köpfe von den Pferden über die Ähren hinübersah. Ich dachte, ich würde ersaufen."

„Woher hat er's denn?" fragte der Einnehmer.

„O!" rief der Pferdehändler, „da liegen hier mehrere solcher Höfe herum; man nennt sie Oberhöfe; wenn die nicht manchen Edelmann ausstechen, so will ich nicht Marx heißen. Das Erdreich ist von uralter Zeit zusammengeblieben. Und sparsam und fleißig ist der Nichtsnutz von jeher gewesen, das muß man ihm lassen. Sie sahen ja, wie er sich abäscherte, nur um dem Schmied die paar Groschen Verdienst zu nehmen."

Während der letzten Reden hatte der verdrießliche Pferdehändler sacht in die Geldkatze gegriffen und den zwanzig Goldstücken, gleichsam gleichgültig thuend, noch sechs hinzugefügt. Der Hofschulze trat wieder in die Thür, und der andere sagte brummend, ohne ihn anzusehen: „Da liegen die sechsundzwanzig, weil es einmal nicht anders sein soll."

Der alte Bauer lächelte schalkhaft und sprach: „Ich wußte wohl, daß Ihr das Pferd kaufen würdet, Herr Marx; denn Ihr sucht für den Rittmeister in Unna eins zu dreißig Pistolen, und mein Bräunchen paßt Euch dazu wie bestellt. Ich ging auch nur ins Haus, um die Goldwage zu holen, und konnte vorhersehen, daß Ihr Euch unterdessen besonnen haben würdet."

Der Alte, welcher in seinen Bewegungen bald etwas ungemein Rasches, bald wieder die größte Bedächtigkeit zeigte, je nachdem das Geschäft war, das er trieb, setzte sich an den Tisch, wischte langsam und sorgfältig seine Brille ab, spannte sie dann über die Nase und fing nun an, die Goldstücke genau zu wägen. Zwei oder drei musterte er als zu leicht aus, worüber der Pferdehändler ein heftiges Gezeter erhob, welchem der Hofschulze schweigend und kaltblütig, die Wage in der Hand behaltend, zuhörte, bis der andere statt der verworfenen vollwichtige hervorholte. Endlich war die Sache beendigt; der Verkäufer packte bedächtig das Geld in ein Papier und ging mit dem Pferdehändler nach dem Stalle, um ihm das Pferd zu überliefern.

Der Einnehmer wartete die Rückkehr der beiden nicht ab. „Mit solchem Klotz ist nichts anzufangen," sagte er; „aber wenn du uns nur nicht so ordentlich auf die Termine bezahltest, wir wollten dich —!" Er fühlte nach seinen urkundlichen Papieren in der Tasche, merkte an ihrem Knittern, daß sie noch darin seien, und schlich vom Hofe.

Aus dem Stalle traten der Roßkamm, der Schulze und ein Knecht, welcher zwei Pferde, das des Roßkamms und die erkaufte braune Stute, hinter sich her führte. Der alte Schulze sagte, indem er die letztere zum Abschiede streichelte: „Es thut einem immer leid, wenn man eine Kreatur, die man aufzog, losschlägt; aber wer kann dawider? — Nun, halte dich brav, Bräunchen!" rief er und gab dem Tiere einen herzhaften Schlag auf die runden, glänzenden Schenkel.

Der Pferdehändler war indessen aufgestiegen und sah mit seiner langen Figur und der kurzen Schoßjacke unter dem breitkrempigen, lackierten Hute, mit seinen erbsengelben Hosen über den dürren Lenden und den hoch hinaufreichenden ledernen Gamaschen, mit seinen Pfundsporen und mit seiner Peitsche wie ein Wegelagerer aus. Er ritt, ohne Lebewohl zu sagen, fluchend und wetternd davon, die Braune am Leitzaume nachziehend. Keinen Blick warf er nach dem Gehöft zurück; die Braune hingegen drehte mehrere Male den Hals um und wieherte wehmütig, als wollte sie klagen, daß ihre gute Zeit nun vorüber sei. Der Hofschulze blieb, die Arme in die Seite gestemmt, mit dem Knecht stehen, bis der Zug durch den Baumgarten verschwunden war. Dann sagte der Knecht: „Das Vieh grämt sich." „Warum sollt' es nicht!" erwiderte der Hofschulze, „grämen wir uns doch auch. Komm auf den Futterboden, wir wollen Hafer messen."

Die Erzählung ist ein Bruchstück aus dem Roman „Münchhausen" von Immermann. Der in derselben dargestellte Vorgang hat im Verhältnis zum Umfang der Darstellung einen sehr kurzen Verlauf: es ist eine geschäftliche Verhandlung des Hofschulzen mit einem Pferdehändler und einem Steuerbeamten. Die Verhandlung dreht sich um zwei an und für sich unbedeutende Objekte: um den Kauf eines Pferdes und um die Verwandlung von Naturalabgaben in Geldabgaben. Mit diesem Inhalt würde die umfängliche Erzählung beim Lesen kaum das Interesse erwecken können, daß sie unwillkürlich hervorruft. Es muß ihr also noch etwas eigen sein, das den Umfang der Erzählung rechtfertigt und das ihr die spannende Kraft verleiht.

Diesen zweiten Bestandteil bilden die Charakterzeichnungen der in der Erzählung auftretenden Persönlichkeiten. Die Hauptperson ist der Hofschulze, dem die beiden anderen gegenübergestellt sind, um seine Charaktereigentümlichkeiten um so schärfer hervortreten zu lassen.

Nach diesem Bestandteil ihres Inhalts könnte die Darstellung auch als Charakterbeschreibung angesehen und im Unterricht behandelt werden.

Für eine solche Auffassung der Darstellung hat der Verfasser selbst einen Anhalt gegeben in der Charakteristik, welche er im zweiten Buche des Romans, das die Überschrift „der wilde Jäger“ hat, dem Helden dieses Abschnitts, der eine Zeitlang bei dem Hofschulzen lebte, in den Mund legt. Es heißt dort: „Mein Wirt ist ein prächtiger Kerl. Er heißt Hofschulze, obgleich er gewiß noch einen anderen Namen führt; denn jener bezieht sich ja nur auf den Besitz seines Eigentums. Ich höre aber, daß dies überall hier so gehalten wird. Nur der Hof hat meistenteils einen Namen; der Name des Besitzers geht in dem der Scholle unter. Daher das Erdgeborne, Erdzähe und Dauerbare des hiesigen Geschlechts.

Mein Hofschulze mag ein Mann von etlichen sechzig Jahren sein; doch trägt er den starken, großen, knochigen Körper noch ganz ungebeugt. In dem rotgelben Gesicht ist der Sonnenbrand der fünfzig Ernten, die er gemacht hat, abgelagert; die große Nase steht wie ein Turm in diesem Gesicht, und über den blitzenden blauen Augen hangen ihm weiße, struppige Brauen, wie ein Strohdach. Er erinnert mich an einen Erzvater, der dem Gotte seiner Väter von unbehauenen Steinen ein Mal aufgerichtet und Trankopfer darauf gießt und Öl, und seine Füllen erzieht, sein Korn schneidet und dabei über die Seinigen unumschränkt herrscht und richtet. Nie ist mir eine kompaktere Mischung von Ehrwürdigem und Verschmitztem, von Vernunft und Eigensinn vorgekommen. Er ist ein rechter uralter, freier Bauer im ganzen Sinne des Wortes. Ich glaube, daß man diese Art von Menschen nur noch hier (in Westfalen) finden kann, wo eben das zerstreute Wohnen, die altsassische Hartnäckigkeit und der Mangel an großen Städten den primitiven Charakter Germaniens aufrecht erhalten hat. Alle Regierungen und Gewalten sind darüber hingestrichen, haben wohl die Spitzen des Gewächses abbrechen, aber die Wurzel nicht ausrotten können.“

Das vorstehende Charakterbild des Hofschulzen findet sich in den Einzelzügen an den in der Erzählung dargestellten Vorgängen wieder. Da erscheint er als der rüstige, handfertige und ordnungsliebende Mann in der Verrichtung von Arbeiten, die er, der reichbegüterte, als zu seinem Lebensberuf gehörig erachtet; als der bei allem Bewußtsein von seiner Tüchtigkeit bescheidene Mann in der Abweisung des schmeichelnden Lobes, das ihm der Pferdehändler in schlauer Berechnung spendet; endlich als der im geschäftlichen Verkehr von festen, rechtlichen Grundsätzen geleitete Mann, der den Überredungskünsten des Pferdehändlers das Ohr verschließt. — Verstärkt wird dieser Zug des Charakterbildes durch den Gegensatz, in welchem der geschäftsschlaue Pferdehändler dem Hofschulzen gegenüber erscheint: jener in seinem zögernden, Verlegenheit bekundenden Verhalten; dieser in der von wohlüberlegten, festen Grundsätzen beherrschten, abgeschlossenen Bestimmtheit.

Ebenso finden sich Einzelzüge des Charakterbildes wieder in dem Verhalten des Hofschulzen dem Rezeptor gegenüber. Hier begegnet die

schmeichelnde Anrede des geschäftsbeflissenen Beamten dem zähen Festhalten an der alten und dadurch geheiligten Überlieferung.

Zum zweiten Male tritt der Hofschulze dem Pferdehändler gegenüber und offenbart in dieser Begegnung kluge Berechnung und peinliche Abwägung dessen, was er für sein Recht hält.

Am Schlusse der Erzählung offenbart sich der Charakter des Hofschulzen in einer seine Gemütstiefe bezeugenden Erscheinung: in dem Abschied von dem verkauften Pferde. Nach diesem Abschied aber kehrt er, ohne sich lange gefühlsvollen Anwandlungen zu überlassen, rüstig an die Arbeit des Berufs zurück.

Eine andere Betrachtungsweise kann sich strenger dem Gange der Erzählung anschließen. Auf diesem Wege würden manche Einzelheiten, die in der vorstehenden Erläuterung unberücksichtigt geblieben sind, Beobachtung finden können.

Einer solchen Betrachtungsweise ist Lüben in der Erläuterung der Erzählung gefolgt. Wir teilen das Ergebnis derselben im wesentlichen mit.

Gedankenfolge in Dispositionsform.

1. Die Thätigkeit des Hofschulzen beim Ausbessern eines Wagenrades.
2. Das Gespräch des Pferdehändlers, des Rezeptors und des Hofschulzen:
   a. Belobigung des Hofschulzen durch den Pferdehändler;
   b. ablehnende Erwiderung des Hofschulzen.
3. Der Pferdehandel:
   a. Charakteristik des Pferdehändlers;
   b. Grundsätze des Hofschulzen beim Handel;
   c. Verteidigung dieser Grundsätze durch den Hofschulzen.
4. Die Unterredung des Rezeptors und des Hofschulzen über die Umwandlung der Korngefälle in Geld:
   a. der Versuch des Rezeptors, den Hofschulzen für seinen Antrag zu gewinnen;
   b. die begründete Ablehnung des Antrags durch den Hofschulzen.
5. Das Gespräch des Pferdehändlers und des Rezeptors:
   a. über den Hofschulzen;
   b. über den westfälischen und sächsischen Volksstamm.
6. Der Abschluß des Pferdehandels:
   a. die Zahlung des Kaufpreises durch den Pferdehändler;
   b. die Beurteilung des Handels durch den Hofschulzen;
   c. die Prüfung des bezahlten Geldes durch denselben.
7. Die Auslieferung des verkauften Pferdes:
   a. der Abschied des Hofschulzen von demselben;

b. die Charakteristik des Pferdehändlers;
c. die Rückkehr des Hofschulzen an seine Arbeit.

III. Für fähige Schüler ergiebt die Erzählung Aufgaben zur Ausführung von Charakterbeschreibungen der drei Personen.

III. Die Fabel und die Parabel*).

1. Der Hänfling.

(Von Lichtwer.)

(Die Fabel ist ihrer Form wegen in der Abteilung B: „Stoffe in gebundener Rede" aufgeführt.)

---

2. Das spielende Kind.

(Nach Scriver.)

Ein Kind lief spielend in der Stube umher und machte sich viel zu schaffen. Kleine Glasstücke waren sein Geld, aus Holzklötzchen baute es sich ein Haus, ein Stock diente ihm als Pferd. Der Vater saß am Tische und schrieb. Er brachte Dinge in Ordnung, welche in Zukunft dem spielenden Kinde von Nutzen sein sollten. — Unterdessen lief das Kind oft zu ihm hin, richtete kindliche Fragen an ihn und wünschte bald dies, bald das zum Spielen zu haben. Der Vater antwortete ihm nur selten; er arbeitete fort, hatte jedoch dabei ein wachsames Auge auf das Kind, damit es keinen Schaden nehmen möchte.

Das ist ein schönes Bild von der väterlichen Fürsorge Gottes für uns Menschen. Die erwachsenen Menschen spielen oft gerade wie die Kinder. Sie sammeln und zerstreuen, sie bauen und brechen ab, sie reiten und fahren und meinen dabei, sie thäten große Dinge, welche Gott ganz besonders beachten müsse. Unterdessen sitzt der allwissende Gott und schreibt unsere Tage auf sein Buch. Er ordnet und schafft, er richtet alles zu unserem Besten ein und hat dabei stets ein wachsames Auge auf unser Kinderspiel, damit wir keinen Schaden nehmen.

I. Von wem ist in der vorstehenden Erzählung zuerst die Rede? — Was ist von dem Kinde erzählt? — Beschreibt das Spiel des Kindes mit den Worten des Buches! — Von wem ist dann die Rede? — Was ist von dem Vater erzählt? — Beschreibt die Arbeit des Vaters! — Es sind uns also in der Erzählung zwei Personen vorgestellt: 1. ein Kind, welches sich mit Spielen beschäftigt, und 2. der Vater desselben, welcher

*) Über die unterrichtliche Behandlung der Fabel und der Parabel vergl. Seite 151 u. 203.

zum Vorteil des Kindes arbeitet. Wiederholt das, was von jeder der beiden Personen erzählt ist! — Wir lernen aber diese beiden Personen nicht bloß in ihrer Beschäftigung kennen, sondern auch in dem Verhalten, das sie während derselben gegen einander zeigen. Was that nämlich das Kind, während der Vater für dasselbe arbeitete? — Wie vielerlei ist in diesen Worten von dem Verhalten des Kindes gegen den Vater mitgeteilt? — Was ist von dem Verhalten des Vaters gegen das Kind erzählt? — Wiederholt, was von dem Verhalten der beiden Personen gegen einander mitgeteilt worden ist! — (Die sorgfältige Einübung der Einzelzüge in der Erzählung ist von großer Wichtigkeit für die Erläuterung der Parabel.)

Wir sollen aus der kleinen Erzählung nicht bloß das lernen, was uns von dem Kinde und seinem Vater erzählt ist. Wie ist in dem ersten Satze des folgenden Abschnittes die Erzählung genannt? — Ein Bild bildet etwas ab. Was soll in dieser Erzählung abgebildet werden? — Damit wir diese Fürsorge Gottes für uns Menschen deutlich erkennen, wollen wir das Bild und die in demselben aufgestellten Vergleichungen genau ansehen. In dem Bilde haben wir zwei Personen kennen gelernt: ein Kind und seinen Vater. Wen stellt das Kind dar? — Für wen ist der Vater ein Abbild? — Wir Menschen sind also verglichen mit einem Kinde; Gott ist verglichen mit dem Vater.

1. Das Kind ein Abbild für uns Menschen.

Wie vielerlei ist in der Erzählung von dem Kinde mitgeteilt? — Gebt es an! — Was wird durch das Spiel des Kindes abgebildet? — Was wird durch sein Verhalten gegen den Vater abgebildet?

1. Was ist von den erwachsenen Menschen im Vergleich mit den Kindern gesagt? — Wie heißt der erste Satz, welcher das Spiel des Kindes beschreibt? — Obgleich die Glasstücke wertlos waren, so hielt es dieselben doch für wertvoll. („Sie waren sein Geld.") In solchem Spiel gleichen die erwachsenen Menschen dem Kinde. Psalm 39, 7 heißt es: „Sie machen sich viel vergebliche Unruhe; sie sammeln und wissen nicht, wer es kriegen wird." — Was ist zweitens von dem Spiel des Kindes erzählt? — („Aus Holzklötzchen baute es sich ein Haus.") Auch in dieser Art des Spielens ist das Kind ein Abbild der Erwachsenen. Lukas 12, 18 spricht der reiche Kornbauer: „Ich will meine Scheunen abbrechen und größere bauen, ich will darein sammeln alles, was mir gewachsen ist, und meine Güter, und will sagen zu meiner Seele: „Liebe Seele, du hast einen großen Vorrat auf viele Jahre; habe nun Ruhe, iß und trink und habe guten Mut!" — Von uns allen sagt ein lehrreicher Denkspruch:

„Wir bau'n uns hier so feste
und sind nur fremde Gäste;
doch wo wir sollen ewig sein,
da richten wir uns wenig ein."

Was ist endlich drittens von dem Spiel des Kindes erzählt? — („Ein Stock diente ihm als Pferd.") Mit dem Stocke macht es sich, indem es denselben als Pferd benutzte, Mühe, und doch hielt es diese Mühe für ein Vergnügen. So auch die erwachsenen Menschen. Schon Salomo bekennt (Prediger 2, 1 und 11): „Ich sprach in meinem Herzen: Wohlan, ich will wohl leben und gute Tage haben; aber siehe, das war eitel. Da ich ansahe alle meine Werke, die meine Hand gethan hatte, und Mühe, die ich gehabt hatte, siehe da war alles eitel und Jammer und nichts mehr unter der Sonne."

2. Die erwachsenen Menschen gleichen dem Kinde aber nicht bloß in seinem Spiel, sondern auch in dem Verhalten, das es bei demselben gegen den Vater zeigte. Was ist von dem Verhalten des Kindes gegen seinen Vater erzählt? — Ähnliches gilt von dem Verhalten der erwachsenen Menschen gegen Gott. Sprecht die Sätze aus, welche hiernach die Ähnlichkeit zwischen dem Verhalten des Kindes gegen seinen Vater und unserem Verhalten gegen Gott darstellen! — (a. Wie das Kind bei seinem Spiel zum Vater lief und allerlei kindliche Fragen an ihn richtete, so 2c. Beispiele! — b. wie das Kind bald dies, bald das zum Spielen zu haben wünschte, so 2c. Beispiele!). So gleichen wir Menschen sowohl in unserem Thun und Treiben als auch in unserem Verhalten gegen Gott dem Kinde in seinem Spiel und in seinem Verhalten gegen den Vater. Da ist viel Unruhe, viel Sorge, viel Mühe, und doch müssen wir bekennen:

„Nichts ist es spät und frühe
um alle meine Mühe;
mein Sorgen ist umsonst."

2. Der Vater ein Abbild für Gott.

Wie vielerlei ist in der Erzählung vom Vater mitgeteilt? — Nennt es! — Was wird durch die Arbeit des Vaters abgebildet? — Was durch sein Verhalten gegen das Kind während der Arbeit? —

1. Was that der Vater, während das Kind spielte? — Was war der Zweck seiner Arbeit? — Vater- und Muttersorge ruhet nimmer. Wie viel sorgenvolle Stunden und schlaflose Nächte haben Eltern um ihre Kinder! — Christus aber sagte: „So denn ihr, die ihr arg seid, könnet euren Kindern gute Gaben geben, wie vielmehr 2c." (Matth. 7, 11.) So wie der irdische Vater für sein Kind sorgte, ebenso und noch mehr sorgt Gott für die Menschen. Wie ist die Fürsorge Gottes genannt, weil sie der ähnlich ist, die ein Vater für sein Kind hat? — Mit welchen Worten ist diese Fürsorge in der Erklärung des Gleichnisses beschrieben? — („Unterdessen sitzt — sein Buch.") David sagt im 139. Psalm V. 16: „Und waren alle Tage auf dein Buch geschrieben, die noch werden sollten und derselben keiner da war." — Was der Mensch sich aufschreibt, das will er beachten. Was ist damit von Gott gesagt, wenn es heißt: „er schreibt unsere Tage auf sein Buch?" — Es wird

also in diesen Worten die bis ins kleinste gehende Fürsorge Gottes für die Menschen gepriesen. — Was ist zweitens von Gott gesagt? — („Er ordnet — zu unserem Besten ein.") Jeremias sagt: „Wahrlich, es hat Israel keine Hilfe denn am Herrn, unserem Gott." Und was bekennen wir in der Erklärung zum 1. Artikel von Gottes Thun für uns? — Deshalb spricht auch Paul Gerhard: „Dein' Arbeit darf nicht ruh'n, wenn du, was deinen Kindern ersprießlich ist, willst thun." So sehen wir also, daß Gott für uns sorgt, wie der Vater für sein Kind.

2. Es ist aber von dem irdischen Vater nicht bloß erzählt, daß er für sein Kind sorgte, sondern es ist auch gezeigt, wie er sich bei dieser Sorge gegen das Kind verhielt. Das Verhalten des himmlischen Vaters gegen uns Menschen gleicht dem Verhalten des irdischen Vaters gegen sein Kind. Was ist zuerst von dem Verhalten des Vaters gegen sein Kind erzählt? — („Er antwortete ihm nur selten.") Was sollen wir daraus von dem Verhalten Gottes gegen uns kennen lernen? — Paul Gerhard singt:

„Er wird zwar eine Weile
mit seinem Trost verzieh'n
und thun an seinem Teile,
als hätt' in seinem Sinn
er deiner sich begeben
und sollt'st du für und für
in Angst und Nöten schweben,
als frag' er nichts nach dir."

Was that aber zweitens der irdische Vater dennoch für sein Kind, obgleich er ihm nur selten antwortete? — („Er arbeitete fort.") Was gilt auch von Gott? — Paul Gerhard singt:

„Er hat noch niemals was versehn
in seinem Regiment."

Was that der Vater drittens noch neben der Arbeit für sein Kind? („Er hatte ein wachsames Auge auf das Kind 2c.") Was wird uns darin von dem Verhalten Gottes gegen uns gelehrt? — „Der Hirte Israels schläft noch schlummert nicht." Ferner Psalm 34, 8. Darum beherziget das Wort der Schrift: „Alle eure Sorgen werfet auf ihn; denn er sorget für euch" (1. Petri 5, 7); oder das Wort von Paul Gerhard:

„Ei nun, so laß ihn ferner thun
und red' ihm nicht darein,
so wirst du hier in Frieden ruhn
und ewig fröhlich sein."

II. 1. Von welchen beiden Personen ist in der Parabel die Rede?
2. Für wen ist das Kind als Bild gebraucht?
3. Für wen ist der Vater als Bild gebraucht?
4. Worin gleichen wir Menschen dem Kinde?
5. Was ist von Gott gezeigt, indem er mit einem irdischen Vater verglichen worden ist?

III. 1. Mündliche Wiedererzählung der Parabel.
2. Aufschreiben der Sätze, welche aus den verschiedenen Vergleichungen gewonnen worden sind.
3. Schriftliche Wiedererzählung der Parabel.

3. Tod und Leben.

(Von Rückert.)

4. Der Sterne Deutung.

(Von Rückert.)

Die unter Nummer 3 und 4 genannten Parabeln sind ihrer Form wegen in der Abteilung B: „Stoffe in gebundener Rede" aufgeführt.

IV. Das Sprichwort, das Sinngedicht, die sprichwörtliche Redensart und der bildliche Ausdruck.

A. Sprichwörter.*)

1. „Gott grüßt manchen, der ihm nicht dankt."

Wenn dich früh die Sonne zu einem neuen Leben weckt, so bietet dir Gott „Guten Morgen!" Wenn sich des Abends dein Auge zum erquicklichen Schlummer schließt: „Gute Nacht!" Wenn du mit gesundem Appetit dich zur Mahlzeit setzest, sagt Gott: „Wohl bekomm's!" Wenn du eine Gefahr noch zur rechten Zeit entdeckst, so sagt er: „Nimm dich in acht, junges Kind oder altes Kind, und kehre lieber wieder um!" Wenn du am schönen Maitag in Blütenduft und Lerchengesang spazieren gehst, und es dir wohl ist, sagt er: „Sei willkommen in meinem Schloßgarten!" Oder du denkst an nichts, und es wird dir auf einmal wunderlich im Herzen und naß in den Augen, und du sprichst: Ich will doch anders werden, als ich bin, so sagt er: „Merkst du, wer bei dir ist?" Oder du gehst an einem offenen Grabe vorbei, und es schauert dich, so denkt er just nicht daran, daß du lutherisch oder reformiert bist, und sagt: „Gelobt sei Jesus Christ!" — Also grüßt Gott manchen, der ihm nicht antwortet und nicht dankt. (Hebel.)

Wenn wir jemand grüßen, so wünschen wir ihm etwas Gutes; jeder Gruß ist also ein Segenswunsch. Sagen wir zu jemand: „Guten Morgen!" so wollen wir damit den Gedanken ausdrücken: „Ich wünsche dir einen

*) Über die unterrichtliche Behandlung des Sprichwortes vergl. Seite 203—204.

guten Morgen," oder: „Gott gebe dir einen guten Morgen!" In dem Sprichwort wird gesagt: „Gott grüßt manchen." Wir Menschen können in unserem Gruße nur einen Wunsch für den Gegrüßten aussprechen; bei Gott aber ist der Wunsch auch die That. „Gott grüßt manchen" heißt also: er erweist manchem Gutes. Das Verhalten vieler unter den Gegrüßten gegen die Segensthaten Gottes beschreibt der Satz: „der ihm nicht dankt." — Die von Hebel gegebene Erklärung des Sprichwortes enthält sieben Beispiele, an denen gezeigt wird, auf wie mannigfache Weise Gott den Menschen grüßt, d. h. ihm Gutes erweist. Dies geschieht: a. wenn dich früh die Sonne zum neuen Leben weckt, b. wenn sich dein Auge zum erquicklichen Schlummer schließt, c. wenn du mit gesundem Appetit dich zur Mahlzeit setzest, d. wenn du eine dir drohende Gefahr noch zur rechten Zeit entdeckst, e. wenn er dich die Herrlichkeit der Natur empfinden läßt, f. wenn er dein Herz bewegt und zur Umkehr von der Sünde antreibt, g. wenn er bei dem Gedanken an den Tod dich zugleich an den erinnert, der dem Tode die Macht genommen hat. — Für die Erklärung bietet der siebente Satz eine Schwierigkeit. In diesem Satze soll gesagt werden: Wenn an einem offenen Grabe der Gedanke an unseren Tod uns erschreckt, so erweist uns Gott eine Wohlthat, indem er uns an den erinnert, der dem Tode die Macht genommen hat. Hebel spricht: Er sagt dann zu uns: „Gelobt sei Jesus Christ!" Der Gedanke, welcher dann von Gott uns zum Trost in das Herz gegeben wird, tritt in Form einer Lobpreisung dessen auf, der dem Tode die Macht genommen hat. Nun ist aber diese Lobpreisung eine unter den Katholiken übliche Grußformel. Damit erklärt sich der voraufgehende Satz: „Er denkt just nicht daran, daß du lutherisch oder reformiert bist."

2. „Einmal ist keinmal."

Dies ist das erlogenste und schlimmste unter allen Sprichwörtern, und wer es gemacht hat, der war ein schlechter Rechenmeister, oder ein boshafter. Einmal ist wenigstens einmal, und davon läßt sich nichts abmarkten. Wer einmal gestohlen hat, der kann sein lebenlang nimmer mit Wahrheit und mit frohem Herzen sagen: „Gottlob, ich habe mich nie an fremdem Gute vergriffen!" Und wenn der Dieb erhascht und gehängt wird, alsdann ist einmal nicht keinmal. — Aber das ist noch nicht alles, sondern man kann meistens mit Wahrheit sagen: Einmal ist zehnmal und hundert- und tausendmal. Denn wer das Böse einmal angefangen hat, der setzt es gemeiniglich auch fort. Wer A gesagt hat, der sagt auch gern B, und alsdann tritt ein, „daß der Krug so lange zum Wasser geht, bis er bricht."

Hebel faßte in seiner Erklärung des Sprichwortes nur eine Seite desselben auf. In dieser Auffassung nennt er es „das erlogenste und schlimmste unter allen Sprichwörtern." Von dem, der es gemacht hat, sagte er: „er war ein schlechter Rechenmeister," d. h. ein solcher, der nicht richtig rechnen konnte, „oder ein boshafter," d. h. ein solcher, der nicht richtig rechnen wollte. Dann folgt der Beweis dafür, daß das Sprichwort falsch ist: „Einmal ist keinmal." So lehrt es die Rechen-

kunst; so lehrt es auch das Leben; denn a. wer einmal gestohlen hat, der kann nicht sagen: Ich habe mich nie an fremdem Gute vergriffen; b. wenn der Dieb für seine Übelthat bestraft wird, dann sagt er auch nicht: die einmalige Strafe ist keine Strafe. — Nachdem auf diese Weise der Satz erläutert ist, daß einmal — einmal ist, so wird im weiteren Verlaufe der Darstellung nachgewiesen, daß eine einmalige Verirrung oft viele Sünden nach sich zieht. „Einmal ist zehnmal und hundert- und tausendmal.“ Dieser Ausführung wird als Warnung der Satz hinzugefügt, „daß der Krug so lange zum Brunnen geht, bis er bricht,“ d. h. daß das Böse so lange gethan wird, bis die Strafe eintritt.

Das Sprichwort läßt aber noch eine andere Auffassung zu, in der es volle Wahrheit enthält. Jedes Gute, nur einmal vollbracht, ist noch kein Vorzug, keine Tugend. Du bist noch kein guter Verwalter der Zeit, wenn du einmal früh aufstehst und selbstzufrieden sprichst: Morgenstunde hat Gold im Munde. Du bist noch kein aufrichtiger Wahrheitsfreund, wenn du dich einmal vor einer Lüge hütest. Du bist noch kein mäßiger Mensch, wenn du einen Anlaß zur Unmäßigkeit überwunden hast. Du bist noch kein dienstfertiger Mensch, wenn du deinem Nachbar eine einzige Gefälligkeit erweisest. Du bist noch kein wohlthätiger Mensch, wenn du einmal dem Armen eine Kleinigkeit schenkst. Du bist noch kein Friedfertiger, wenn du einmal ein böses Wort, eine Unbill des Nächsten ungerächt hingehen lässest. Du bist noch kein Held in der Geduld, wenn du einmal gegen dein Schicksal nicht murrest. In allen diesen Dingen kann man mit voller Wahrheit sagen: „Einmal ist keinmal.“ (Nach Straub.)

3. „Morgenstunde hat Gold im Munde.“

Nach Möser ist „Mund“ ein veraltetes Wort, welches soviel bedeutet wie Schutz oder Verwahrung. In diesem Sinne wurde es früher in mancherlei Zusammensetzungen gebraucht; z. B. Kurmund, d. i. die freie Wahl des Mundes oder des obrigkeitlichen Schutzes. So will auch der Ausdruck „Mund“ in dem angeführten Sprichwort nicht auf den mit demselben benannten Teil des menschlichen Körpers verweisen; sondern er hat hier eine ähnliche Bedeutung wie in den Wörtern „Vormund“ und „mündig“, also den Sinn von Schutz, Verwahrung, Besitz. — Das Wort „Stunde“ in dem Ausdruck „Morgenstunde“ bezeichnet nicht bloß einen Zeitraum von 60 Minuten, sondern einen Zeitteil überhaupt. Die Morgenstunde ist demnach ein Teil derjenigen Tageszeit, die wir den Morgen nennen. Von einem solchen Teil wird im Sprichwort gesagt, daß er Gold im Munde habe. „Gold“ bezeichnet im eigentlichen Sinne ein edles, wertvolles Metall, in weiterer Bedeutung etwas Wertvolles überhaupt. Von diesem Wertvollen behauptet das Sprichwort, daß die Morgenstunde es „im Munde“ habe. Da dieser Ausdruck gleichbedeutend ist mit „Verwahrung“, „Besitz“, so läßt sich das Sprichwort mit anderen Worten so ausdrücken: Die Morgenzeit hat kostbare Güter in ihrer Ver-

wahrung oder in ihrem Besitz. Wer die Morgenstunde recht benutzt, der kann dadurch dieselben also auch erlangen.

Nach der Darlegung der Wortbedeutung ist bei der unterrichtlichen Behandlung des Sprichwortes noch der Nachweis erforderlich, daß die in demselben ausgesprochene Behauptung wahr ist. Zu diesem Zwecke können folgende durch die Erfahrung bestätigte Gedanken verwandt werden: a. der Körper ist nach genossener Nachtruhe (am Morgen) am kräftigsten, also zur erfolgreichen Ausrichtung der Arbeit am geschicktesten; b. der Geist ist am Morgen durch die mannigfaltigen Eindrücke, welche der Tag ihm zuführt, noch nicht gestört, also für Arbeiten, die eine ungeteilte Hingabe erfordern, am meisten bereit; c. in den Morgenstunden entfaltet die erwachende Natur ihre schönsten Reize. — Die Richtigkeit dieser Begründung ergibt sich auch aus der Hinweisung auf solche Menschen, welche das Sprichwort nicht beachten. — Ist auf diesem Wege der Nachweis von der Wahrheit des Sprichwortes geführt, dann ergiebt sich von selbst die in ihm liegende Aufforderung: Benutze die Morgenstunde!

4. „Klein Gemach — groß Gemach.“

Dies Sprichwort tritt in einer unvollständigen Form auf. Zu seiner Vervollständigung ist die Hinzufügung der zeitwörtlichen Aussage erforderlich. Mit derselben würde das Sprichwort heißen: Klein Gemach giebt oder gewährt groß Gemach. In dieser Fassung scheint es jedoch einen Widerspruch zu enthalten wegen des Gegenstandes zwischen dem Subjekt und dem Objekt. Dieser scheinbare Widerspruch wird aber gehoben, wenn man an die verschiedene Bedeutung des Wortes „Gemach“ denkt. Dasselbe bezeichnet einmal soviel wie Wohnraum. Im weiteren Sinne dient es zur Bezeichnung für unsere äußeren Lebensverhältnisse überhaupt, für unsere Stellung im Leben. „Klein Gemach“ bedeutet dann also soviel wie „kleine, einfache Verhältnisse“. Wird dieser Ausdruck für den ursprünglich im Sprichworte gebrauchten gesetzt, so heißt dasselbe: Kleine, einfache Verhältnisse gewähren groß Gemach, das heißt Gemächlichkeit, Friede, Ruhe. Setzt man einen dieser Ausdrücke an Stelle des gebrauchten, so würde der sich ergebende Satz lauten: Kleine, einfache Lebensverhältnisse gewähren Gemächlichkeit.

Verwandten Inhalts sind folgende Sprichwörter:

„Wenig Kühe — wenig Mühe.“
„Ein hoher Baum fängt viel Wind.“
„Das Wetter schlägt gern in die hohen Türme.“
„Das reichste Kleid ist oft gefüttert mit Herzeleid.“

5. „Ein Prophet gilt nirgend weniger als in seinem Vaterlande“ und: „Der Heller gilt nirgend soviel, als wo er gemünzt ist.“

Als der Herr in den Schulen des Volkes Israel so gewaltig gelehrt hatte, daß sich alle entsetzten, sprachen sie: „Woher kommt diesem

solche Weisheit und Thaten?" — Sie sahen in ihm nichts anderes als des Zimmermanns Sohn und „ärgerten sich an ihm". Darauf sagte der Herr das Wort: „Ein Prophet gilt nirgend weniger denn in seinem Vaterlande und in seinem Hause." (Matth. 13, 57.) — Wie es dem Herrn erging, so ergeht es oft auch denen, die unter ihren Mitmenschen etwas Neues und Großes auszurichten haben. Gerade in ihrer Umgebung stoßen sie auf die meisten Hindernisse; gerade die Leute, unter denen sie aufgewachsen sind, glauben am wenigsten von ihnen erwarten zu dürfen. Ihr Urteil ist deshalb schnell fertig: „Er ist nicht weit her. Sollte dieser unser Lehrer sein?"

Das zweite Sprichwort scheint mit dem ersten im Widerspruch zu stehen; aber es scheint auch nur so. Die Aussagen in beiden Sprichwörtern bilden allerdings einen Gegensatz. Darum aber hebt die Bedeutung des einen die Wahrheit des anderen nicht auf; denn die Subjekte in beiden bilden auch einen Gegensatz. Beide Sprichwörter haben deshalb neben einander ihre vollständige Geltung. — Im ersten ist von einem Propheten ausgesagt, daß er nirgend weniger gelte als in seinem Vaterlande. Im zweiten ist von einem Heller ausgesagt, daß er nirgend soviel gelte als da, wo er gemünzt ist. Das Wort Prophet bezeichnet in seinem weiteren Sinne große, bedeutende, einflußreiche Leute. Von diesen gilt, was schon der Herr von ihnen sagte. Das Wort Heller bezeichnet in seiner eigentlichen Bedeutung eine geringe Münze, welche ihren Wert namentlich für den kleinen Geldverkehr in dem Lande hat, wo sie geprägt ist, während sie im Auslande wenig oder gar keine Geltung hat. Wie der Heller da, wo er gemünzt ist, am meisten gilt, so gewinnen unbedeutende Menschen leicht Ansehen und Geltung in ihrer Heimat, während sie in fremden Verhältnissen unbeachtet bleiben.

B. Sinngedichte.*)

1. Gottes Wege.

(Von Logau.)

2. Vergeltung.

(Von Goethe).

3. Der Spiegel.

(Von Goethe.)

*) Vergl. Richter, „Beiträge zur Formenlehre der Poesie", Seite 174—179.

4. Freund und Feind.

(Von Schiller.)

Die unter Nummer 1, 2, 3 und 4 angeführten Sinngedichte sind ihrer Form wegen in der Abteilung B: „Stoffe in gebundener Rede“ aufgeführt.

C. Sprichwörtliche Redensarten*).

In den sprichwörtlichen Redensarten offenbart sich die lebendige Anschauungsweise, der kräftige Witz, der sinnige Humor und die schöpferische Sprachgestaltung des Volkes. Es ist deshalb nicht eins der unwirksamsten Mittel, die Jugend in das Verständnis ihrer Muttersprache einzuführen und sie zum bedachtsamen Gebrauch derselben anzuleiten, wenn im Unterricht die sprichwörtlichen Redensarten Beachtung finden. Wird bei gegebener Veranlassung der Inhalt eines solchen bedeutsamen, oft lange gedankenlos und ohne Verständnis gebrauchten Wortes erschlossen, so erwächst daraus nicht bloß Erfolg für dies eine Wort, sondern auch für die Anregung der Neigung, im Wortausdruck überhaupt Sinn und Bedeutung zu erkennen und zu erfassen, wie andererseits dadurch zugleich die Willigkeit und das Geschick gefördert wird, die eigene Rede vor Gedankenleere zu bewahren und mit lebendigem Inhalt zu erfüllen.

Da die sprichwörtlichen Redensarten sich gewöhnlich in der bildlichen Redeweise bewegen, so ist bei ihrer Erläuterung in den meisten Fällen von dem bildlichen Ausdruck auszugehen. Ist aus diesem die eigentliche Bedeutung gewonnen, so sind Fälle anzuführen, in denen die erklärte Redensart zur Anwendung kommt. Durch die erste der bezeichneten unterrichtlichen Thätigkeiten wird das Verständnis der sprichwörtlichen Redensarten herbeigeführt; durch die zweite wird deren verständnisvolle Anwendung beim Gedankenausdruck geläufig gemacht. Aus den nachfolgenden Beispielen wird sich das einzuschlagende Verfahren ergeben. — Nicht wenige der sprichwörtlichen Redensarten entspringen Anschauungen, die unter bestimmten örtlichen und zeitlichen Verhältnissen gewonnen worden sind, wie noch andere ihre Grundlage in geschichtlichen Vorgängen haben. Für derartige Ausdrücke hat die Erklärung ihren Ausgangspunkt in diesen Grundlagen zu suchen. (Vergl. Nummer 22 bis 25.)**)

---

*) Vergl. Richter, „Beiträge zur Formenlehre der Poesie“, Seite 176—177.

**) Ein äußerst lehrreiches, jedem Lehrer warm zu empfehlendes Buch ist: Die sprichw. Redensarten nach Sinn und Ursprung erläutert von W. Borchardt. In gänzlicher Umarbeitung von Dr. G. Wustmann. Leipzig, Brockhaus.

1. „Unkraut säen."

Unkraut ist Kraut, das dem Acker, auf dem es wächst, Schaden bringt, weil es das Gedeihen nützlicher Gewächse behindert. Wer Unkraut säet, der verbreitet den Samen zu solchen schädlichen Pflanzen. — Wie man Samen aussäen kann, aus welchem sich auf dem Acker das natürliche Unkraut entwickelt, so kann man auch dazu beitragen, daß sich in dem Herzen des Menschen allerlei schlimme Frucht entwickelt. Ein Sprichwort sagt: „Böse Geschwätze verderben gute Sitten." Darum ermahnt der Apostel: „Lasset kein faul Geschwätz aus eurem Munde gehen!" und: „Lasset euch niemand verführen mit vergeblichen (d. h. unnützen) Worten!" — Der Acker, in welchem der Same des Unkrautes gesäet wird, ist aber nicht bloß das eigene Herz, sondern er kann auch eine Gemeinschaft von Menschen sein. Wer da Irrtümer verbreitet, wer Zank und Zwietracht anstiftet, von dem sagt man: Er „säet Unkraut."

2. „Öl ins Feuer gießen."

Öl ist eine Flüssigkeit, die das Feuer unterhält und verstärkt. Das Feuer ist das Bild für auflodernde Leidenschaften und für das, was daraus hervorgeht, für Zank und Streit. „Öl ins Feuer gießen" heißt demnach: dazu beitragen, daß auflodernde Leidenschaften, Zank und Streit unterhalten und verstärkt werden. Man sagt von einem Menschen: Er „gießt Öl ins Feuer," wenn er Streitende noch mehr zu erbittern und Zornige noch mehr zu reizen sucht.

3. „Fünf gerade sein lassen."

Fünf ist eine ungerade Zahl. Wer dieselbe für eine gerade ansieht, der nimmt es nicht genau mit ihr. — Man sagt von einem Menschen: Er läßt „Fünf gerade sein," wenn er es mit einer Sache nicht genau nimmt. Untersucht man ein Versehen, dessen sich ein anderer schuldig gemacht hat, nicht genau, und rügt man dasselbe nicht so, wie es geschehen sollte, so läßt man „Fünf gerade sein;" überhaupt wendet man das Sprichwort auf einen Menschen an, der es mit der Erfüllung seiner Pflicht nicht genau nimmt.

4. „Den Bock zum Gärtner machen."

Der Gärtner pflegt und beschützt die Pflanzen. Jemand zum Gärtner machen, heißt: ihn zum Pfleger und Beschützer der Pflanzen bestimmen. Der Bock ist ein Tier, welches den Pflanzen leicht Schaden zufügt. Machte man den Bock zum Gärtner, so würde er die Pflanzen zertreten oder abfressen. — Man sagt: Der Bock ist zum Gärtner gemacht worden, wenn man einen Menschen zum Pfleger und Beschützer über Dinge gesetzt hat, der denselben nur Schaden zufügt. Wenn man z. B. einen unehrlichen Menschen als Wächter über sein Eigentum anstellt, so „macht man den Bock zum Gärtner."

5. „Gegen den Strom schwimmen."

Wer gegen oder wider den Strom schwimmt, der ist bemüht, sich in einer der Strömung des Wassers entgegengesetzten Richtung zu bewegen. Es ist dies ein Unternehmen, das selbst dem Stärksten nicht auf die Dauer gelingt. — Man spricht auch von einem Strome der Zeit und versteht darunter die in einer bestimmten Zeit herrschenden Meinungen und Sitten. Wie der Schwimmer gern dem Strome des Wassers folgt, mit dem Strome schwimmt, so folgen die meisten Menschen willig diesen zur Herrschaft gekommenen Meinungen und Sitten. Wer es versucht, denselben zu widerstreben, von dem sagt man: Er will „gegen den Strom schwimmen."

6. „Aus dem Regen in die Traufe kommen."

Befindet sich ein Mensch während des Regens im Freien, so sucht er gern einen schützenden Ort. Nicht selten tritt er unter das über die Wand hervortretende Dach eines Gebäudes in der Meinung, daß er dort Schutz finden werde. Dabei kommt er aber gar leicht unter die Traufe, d. h. an den Ort, wo das von dem Dache herabfließende Regenwasser in Menge auf die Erde fällt (trieft). Hier wird er also noch mehr durchnäßt als im Freien; er kommt also aus einer Unannehmlichkeit in eine noch größere. — Mit dem Regen sind kleine Unannehmlichkeiten bezeichnet, denen wir im Leben ausgesetzt sind. Diesen sucht sich der Mensch gern zu entziehen, kommt aber dabei nicht selten in noch größere Unannehmlichkeiten. Von einem Dienstboten, der um schwerer Arbeit willen seine Herrschaft verläßt, sagt man: Er ist „aus dem Regen in die Traufe gekommen," wenn er zu einer anderen Herrschaft gezogen ist, bei der er eine noch größere Arbeitslast zu tragen hat.

Vergleiche die sprichwörtliche Redensart: „Sich vom Pferde auf den Esel setzen."

7. „Einem Sand in die Augen streuen."

Hat jemand Sand in den Augen, so ist er dadurch am Sehen behindert. Man kann also jemand hindern, etwas zu sehen, wenn man ihm Sand in die Augen streut. — Wie man einen Menschen am Sehen mit den leiblichen Augen hindern kann, so auch an dem richtigen Erkennen eines Zustandes, eines Verhältnisses im Leben. Wenn jemand durch Reden oder Handlungen eines anderen an dem richtigen Erkennen eines Zustandes oder eines Verhältnisses behindert wird, so sagt man: Es ist ihm Sand in die Augen gestreut worden. Wenn der Unehrliche sich als einen Ehrlichen, der Träge sich als einen Fleißigen, der Liederliche sich als einen Ordentlichen darzustellen weiß, so „streut er anderen Sand in die Augen."

8. „Die Pferde hinter den Wagen spannen."

Die Pferde werden dazu benutzt, einen Wagen fortzubewegen. Zu diesem Zwecke spannt man sie vor den Wagen. Spannt man sie hinter denselben, so würden sie ihn nicht in der beabsichtigten, sondern in der entgegengesetzten Richtung fortbewegen. — Wie es mit dem Wagen geht, wenn man die Pferde hinter denselben spannt, so geht es mit jedem Unternehmen, wenn man dasselbe verkehrt anfängt; der beabsichtigte Zweck wird dann nicht erreicht. Von einem Menschen, der ein Werk in so ungeschickter, verkehrter Weise beginnt, daß dasselbe nicht zum erwünschten Ende kommen kann, sagt man: Er „spannt die Pferde hinter den Wagen."

9. „In einen sauren Apfel beißen."

Ein saurer Apfel ist eine unschmackhafte Frucht. Beißt man in denselben, so hat man von der Säure eine unangenehme Empfindung. — Wie das Beißen in einen sauren Apfel etwas Unangenehmes ist, so auch die Verrichtung mancher Arbeit, die Übernahme mancher Verpflichtung, die Darbringung manches Opfers. Ist man aber dennoch in die Lage gekommen, eine solche Arbeit verrichten, eine solche Verpflichtung eingehen, ein solches Opfer bringen zu müssen, so sagt man von sich: man habe „in den sauren Apfel beißen" müssen.

10. „Ins Gras beißen."

Dies Wort wird schon von griechischen und römischen Schriftstellern gebraucht. Diese bezeichneten mit demselben das krampfhafte Erfassen der Erdscholle oder des Grases mit dem Munde, wie es an Verwundeten und Sterbenden auf Schlachtfeldern wahrgenommen wird; „ins Gras beißen" ist demnach eine Umschreibung von sterben.

Übrigens hatte das Wort „beißen" im Mittelhochdeutschen schon an und für sich die Nebenbedeutung von „fallen" oder „sterben im Kampfe." Man sagte ohne weiteren Zusatz: „Er beißte", d. h. er stürzte infolge einer Verwundung vom Rosse auf die Erde.

11. „Etwas in den Schornstein schreiben."

Wer etwas in den Schornstein schreibt, der schreibt es an einen Ort, an welchem die Schrift bald unleserlich wird. Das Aufschreiben ist in diesem Falle für das Merken unwirksam. Was man durch Aufschreiben merken will, das darf man also nicht in den Schornstein schreiben. Wer dennoch etwas in den Schornstein schreibt, der will es also vergessen. — Wenn z. B. jemand einem anderen Geld geliehen hat, das er nicht zurückbekommen kann, das er also vergessen muß, so sagt man: Er kann es „in den Schornstein schreiben." Und wenn jemand freiwillig auf die Rückerstattung einer Schuld Verzicht leistet, so sagt er: Ich will die Schuld „in den Schornstein schreiben."

Vergleiche: „Beleidigungen soll man in den Sand, empfangene Wohlthaten in Erz oder auf Felsen schreiben."

12. „Ein X für ein U machen."

Es ist nicht unwahrscheinlich, daß die in der obigen Redensart genannten Buchstaben als Zahlzeichen und nicht als Lautzeichen aufgefaßt sind. Der Buchstabe X (X) ist bekanntlich die römische Ziffer für die Zahl Zehn und der Buchstabe U (V) die Ziffer für die Zahl Fünf. Aus der Ziffer V (dem U) läßt sich leicht die Ziffer X (das X) machen. Die Ziffer X bezeichnet aber eine noch einmal so große Zahl als die Ziffer V. Wer für das U (V) also ein X (X) macht, der ändert mit der Zahlbezeichnung den bezeichneten Wert. — Die Redensart kann man sich hiernach etwa in folgender Weise entstanden denken: Ein Gläubiger verfälscht die Schuldverschreibung, in der die Schuldsumme mit V bezeichnet ist, so, daß er aus der V eine X macht und sucht dadurch zu seinem Vorteil den Schuldner zu täuschen. Ein solcher Betrug setzt aber auf seiten des Schuldners eine ungenaue Kenntnis über die Summe voraus, die er schuldet. Darum ist es nicht bloß eine Unehre für den, der ein X für ein U macht, sondern auch für den, der sich ein X für ein U machen läßt.

Leichter, aber auch weniger zutreffend, ist folgende allgemein gehaltene Erklärung: Wer ein X für ein U macht, der setzt statt des richtigen Buchstabens einen falschen. — Man sagt von einem Menschen, er habe einem „ein X für ein U gemacht," wenn er ihm absichtlich von einer Sache eine falsche Vorstellung beigebracht, ihn also getäuscht hat. Ein Beispiel ist der ungerechte Haushalter im Verhältnis zu seinem Herrn. (Ev. Lucä 16.)

13. „Die Flügel hängen lassen."

Wenn ein Vogel durch anhaltendes Fliegen oder durch Krankheit seiner Kraft beraubt worden ist, so macht er bald keine weiteren Versuche zum Fliegen; er läßt die Flügel hängen. — „Er läßt die Flügel hängen" sagt man auch von einem Menschen, dessen Mut und Kraft durch das Mißlingen seiner Arbeit oder durch andere Unfälle so gesunken ist, daß er sich nicht mehr zu neuen Anstrengungen fähig fühlt.

14. „Etwas auf dem Korn haben."

Das Wort „Korn" bedeutet in der Jägersprache eine kleine Erhöhung auf dem unteren Ende des Gewehrlaufes, die zum sicheren Zielen dient. Beim Zielen richtet der Jäger das Gewehr so, daß sein Auge das zu erlegende Wild trifft, wenn er über das Korn hinwegsieht. Hat also der Jäger ein Tier „auf dem Korn," — so hat er seine Aufmerksamkeit genau auf dasselbe gerichtet; er hat so gut gezielt, daß er hoffen kann, es zu treffen. — „Etwas auf dem Korn haben" heißt hiernach:

die Aufmerksamkeit so genau auf etwas gerichtet haben, daß die Erlangung desselben zu erwarten ist. Man sagt z. B. von einem Handelsmann: Er „hat etwas auf dem Korn," wenn er seine Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand richtet, den er durch Kauf an sich bringen will, und wenn er sich so ernstlich darum bemüht, daß er hoffen kann, denselben zu erlangen.

Vergleiche die sprichwörtlichen Redensarten: „Einen auf dem Kieker*) haben" — „Einen auf dem Strich haben."

15. „Eine Sache übers Knie brechen."

Bricht man einen Stab, indem man ihn über das Knie legt, so geht das Zerbrechen zwar rasch vor sich, der Bruch wird aber leicht ungenau, weil man die Teilung bei dieser Art des Zerbrechens nicht genau beobachten kann. — Wie es bei dem Zerbrechen des Stabes geht, wenn man denselben über das Knie bricht, so mit jedem Werk, das schnell und ohne die erforderliche Achtsamkeit ausgeführt wird. Daher sagt man von einem Menschen, der eine ihm aufgetragene Arbeit nicht mit der gehörigen Sorgfalt ausführt: Er „bricht die Sache übers Knie."

16. „Auf den Strauch schlagen."

Die Zweige und Blätter mancher Sträucher stehen so dicht, daß man sich von dem Vorhandensein ihrer Früchte mit den Augen nicht leicht überzeugen kann. Deshalb schlägt man wohl mit einem Stocke auf den Strauch, um zu erfahren, ob Früchte an ihm vorhanden sind, da dieselben durch das Schlagen abfallen. Sind sie auf diese Weise von dem Strauche getrennt, so kann man sie auch auf bequemere Weise in seinen Besitz bringen als durch das Abpflücken. — Da die Sträucher oft dichtes Laub haben, so können sich manche Tiere, z. B. kleines Wild oder Vögel, in denselben verbergen. Bei der Jagd schlägt man deshalb häufig auf die Sträucher, um zu erfahren, ob Tiere in denselben ihr Versteck haben, und um diese herauszutreiben.

Wie der Strauch manches so verbirgt, daß man es nicht leicht sieht und in seinen Besitz bringen kann, so verbirgt auch der Mensch oft seine Gedanken, Gesinnungen und Pläne, daß ein anderer sie nicht leicht erkennen und erfahren kann. Und wie man durch das Schlagen auf den Strauch das in demselben Verborgene herausbringt, so kann man auch durch eine rasche, unerwartete Frage oft die Gedanken und Pläne eines anderen erkunden. Wenn jemand das thut, so sagt man: Er „schlägt auf den Strauch."

17. „Etwas auf die lange Bank schieben."

Das Wort „Bank" wird in verschiedenen Bedeutungen gebraucht. Gewöhnlich bezeichnet man mit demselben einen langen, hölzernen Sitz

*) „Kieker" (niederdeutsch) = Auge (von kieken (gucken) = sehen).

z. B. in den Ausdrücken Ofenbank, Schulbank, Gartenbank. Außerdem bezeichnet das Wort Erhöhungen auf dem Grunde des Wassers, welche Untiefen erzeugen, z. B. in Sandbank, Felsenbank. Auch dicke Schichten oder Lagen von Gestein nennt man „Bänke," z. B. in den Ausdrücken Schieferbank, Kohlenbank. In noch weiterer Bedeutung nennt man Erhöhungen überhaupt „Bänke." Sänger und Spielleute ließen ehedem ihre Lieder „von der Bank" erschallen; daher hießen sie Bänkelsänger. In früheren Zeiten nannte man auch die Sitze der Gerichtspersonen „Bänke," obgleich sie im eigentlichen Sinne keine Bänke waren. Bald bezeichnete man mit dem Worte „Gerichtsbank" auch die Genossenschaft der Gerichtspersonen selbst. „Vor die Gerichtsbank kommen" hieß: vor dem Gericht erscheinen. Endlich nannte man eine Genossenschaft mehrerer Personen derselben Art, die gleichsam auf einer Bank sitzen, ein Ganzes ausmachen, „eine Bank." In diesem Sinne sprach man auf den Reichstagen von einer „weltlichen Bank" und einer „geistlichen Bank" und bezeichnete mit dem ersten Ausdruck die weltlichen Reichsstände, mit dem zweiten die geistlichen. Wurde vor Gericht oder vor den Ständen mit einer Sache lange gezögert, ehe sie zur Verhandlung und Entscheidung kam, so sagte man: Sie ist „auf die lange Bank geschoben." Etwas rasch abfertigen, nannte man: Etwas „durch die Bank schnellen." — Jetzt bezeichnet man ganz allgemein den Aufschub einer Arbeit, die Verzögerung einer Entscheidung mit dem Ausdruck: Die Sache ist „auf die lange Bank geschoben."*)

18. „Einen Mohren weiß waschen."

Ein Mohr ist ein von Natur schwarzer Mensch. Ihn weiß zu waschen, ist unmöglich. Es wäre also eine Thorheit, wenn man es versuchte. — Wie die schwarze Farbe eine vom Mohren unzertrennliche Eigenschaft ist, so scheint manche Eigentümlichkeit, mancher Mangel und Fehler in dem Grade zum Wesen eines Menschen zu gehören, daß man es für unausführbar halten muß, ihn davon zu befreien. Wer es dennoch versucht, von dem sagt man: Er will „einen Mohren weiß waschen."

19. „Einem ins Gehege kommen."

Ein Gehege dient dazu, um den Garten oder das Feld oder einen Wald zu begrenzen und abzuschließen. — Wer in das Gehege kommt,

*) Das Wort „Bank" kommt in Verbindung mit Präpositionen auch noch in anderen Bedeutungen vor; z. B. „Auf einer Bank mit jemand sitzen" (d. h. in gleichem Range mit ihm stehen); „seinen Kindern auf der Bank sitzen" (d. h. von ihnen Unterhalt empfangen); „jemand zur Bank hacken." Die letzte Redensart wird deutbar, wenn man daran denkt, daß das Wort „Bank" auch einen Tisch zum Auflegen der feilgebotenen Ware bezeichnet. In diesem Sinne redete man früher von Semmelbänken, Brotbänken, Fleischbänken 2c. „Auf die Bank schlachten" hieß demnach: auf den Verkauf oder zum Verkauf schlachten im Gegensatz zum Schlachten „in das Haus." „Wir hauen, als hackten wir Fleisch zur Bank." Hiervon erhält die angeführte Redensart in der abgeleiteten Bedeutung den Sinn: Jemand schlecht machen. (S. Wörterbuch von Sanders.)

dasselbe also überschreitet, der kommt einem andern in sein Eigentum und stört ihn in seinem Rechte. „Einem ins Gehege kommen" heißt demnach: Jemand in seine Rechte eingreifen. Darum sagt man von einem Menschen: „Er kommt einem andern ins Gehege," wenn er diesen in seinem Besitz, in seinem Rechte, in der Ausführung seiner Pläne stört.

20. „Mit einem fremden Kalbe pflügen."

Als die Philister mit Hilfe von Simsons Weib dessen Rätsel erraten hatten, sprach er zu ihnen: „Wenn ihr nicht hättet mit meinem Kalbe gepflügt, ihr hättet mein Rätsel nicht getroffen." (Richter 14.) Die Philister hatten sich zu ihrem Vorteil heimlich fremder Hilfe bedient, und dies ihr Thun bezeichnete Simson mit dem angeführten Worte. So sagt man von einem Menschen, der sich heimlich fremder Hilfe zu seinem Nutzen bedient: Er hat „mit einem fremden Kalbe gepflügt".

Vergleiche mit obiger sprichwörtlicher Redensart die folgende: „Sich mit fremden Federn schmücken" — und die Fabel von Äsop: „Die Pfauen und die Krähe."

21. „Die Kinderschuhe ausziehen."

Die Kinder pflegen Schuhe zu tragen, legen dieselben aber später ab. Es ist dies ein äußerliches Zeichen dafür, daß der Mensch aus dem Kindesalter in das reifere Alter übertritt. Man gebraucht daher die angeführte Redensart, um jenen Übergang des Menschen aus der frühen Jugend in das reifere Alter zu bezeichnen. Und wenn man jemand ermahnt, daß er die Kinderschuhe ausziehen möge, so will man ihn damit auch zugleich an das Wort des Apostels Paulus erinnern: „Da ich ein Kind war, da redete ich wie ein Kind und war klug wie ein Kind und hatte kindische Anschläge. Da ich aber ein Mann ward, that ich ab, was kindisch war." (1. Kor. 13, 11.)

22. „Jemand nicht das Wasser reichen können."

Einer alten Sitte zufolge wurde nach vollendeter Mahlzeit eine Waschung der Hände vorgenommen. Gewöhnlich reichte dabei einer der Diener die Schale und das Wasser dar. Zuweilen geschah es auch, daß einer der Gäste diesen Dienst übernahm, um damit gleichsam anzudeuten, daß er niedrigeren Ranges sei als der Wirt und sich diesem also nicht gleichstellen könne. (Vergl. 2. Kön. 3, 11.) Ebenso reicht nach dem gottesdienstlichen Ritus der katholischen Kirche der Ministrant dem Priester das Wasser zur Waschung, wie nach jüdischem Brauch auch der Levit diesen Dienst dem Priester erwies. Ferner wird vom Erzherzog Ferdinand erzählt, daß er seinem Bruder, dem Kaiser Karl V., bei einer Zusammenkunft zu Innsbruck das Waschbecken vorgehalten habe, um damit zu bekunden, daß er unter dem Erstgeborenen stehe. Ähnliches geschah bei der Wahl des deutschen Kaisers von dem Inhaber eines der Erzämter. —

Aus den angegebenen Fällen geht hervor, daß die Redensart: „Jemand kann einem andern nicht das Wasser reichen" soviel bedeutet, als: er steht in seinem Range oder in seinem Werte unter ihm.

Vergleiche die sprichwörtliche Redensart: „Jemand die Schuhriemen auflösen."

23. „Etwas im Schilde führen."

Diese Redensart entstammt dem Gebrauch, nach welchem die Ritter bei ihren Kampfspielen an ihren Rüstungen, insonderheit an dem Schilde, Abzeichen trugen, durch welche sie den Zweck des von ihnen beabsichtigten Kampfes erkennbar machten, sodaß man gleichsam von ihren Schilden ablesen konnte, um was sie streiten wollten. — Man sagt deshalb auch heute noch von jemand, dessen Verhalten eine bestimmte Absicht ahnen läßt: „Er führt etwas im Schilde."

Vergleiche die sprichwörtliche Redensart: „Die Farbe zeigen", welche mit der Sitte zusammenhängt, nach welcher jemand seine Gesinnung und sein Trachten durch Farben oder andere Abzeichen zu erkennen giebt.

24. „Einem den Hund vor die Füße werfen."

Eine der schimpflichsten Züchtigungen, welche in früheren Zeiten die Sieger den Besiegten zu teil werden ließen, bestand darin, daß diese verurteilt wurden, einen toten Hund zu tragen. Dabei mag es vorgekommen sein, daß die auf diese Weise Beschimpften ihren Gegnern den Hund vor die Füße warfen, sobald sie Gelegenheit hatten, sich frei zu machen, oder wenn sie den Tod der schimpflichen Strafe vorzogen. — Wenn also jemand seinem Bedränger gegenüber von einer schimpflichen Zumutung sich gewaltsam befreit, so sagt man: „Er wirft ihm den Hund vor die Füße."

Die verächtliche Bedeutung, in welcher der Ausdruck „Hund" oft gebraucht wird, erscheint geeignet, die vorstehende Erklärung zu rechtfertigen. In der angegebenen Bedeutung erinnert die sprichwörtliche Redensart an das Verhalten Kaiser Heinrichs I. gegen die Hunnen.

25. „Um des Kaisers Bart streiten."

Diese sprichwörtliche Redensart soll die nachfolgend angeführte geschichtliche Grundlage haben: Unter den Münzkundigen entstand ein Streit darüber, ob das Bildnis Kaiser Karls d. Gr. auf den echten Münzen aus seiner Zeit einen Bart erkennen lassen müsse oder nicht; denn auf einigen Siegelabdrücken erschien das Bildnis des Kaisers mit einem Bart, auf anderen ohne denselben. Aus diesem Umstande erwuchs der Verdacht, daß ein Teil der Münzen unecht sei, und es ward deshalb die Frage aufgeworfen, welche Münzen als die echten zu betrachten seien. Die Frage konnte aber nur dadurch entschieden werden, daß man erforschte, ob der Kaiser einen Bart getragen habe, oder nicht. Diese Untersuchung

verfiel dem Witz der Spötter und gab den Anlaß zur Entstehung der angeführten Redensart.

Ob mit der vorstehenden historischen Deutung wirklich der Quellpunkt der Redensart getroffen ist, mag dahingestellt bleiben; jedenfalls ist sie geeignet, den Sinn derselben zu bestätigen, nach welchem man mit ihr einen Streit um Dinge von untergeordneter Bedeutung charakterisiert.

Nachtrag.

In ähnlicher Weise sind auch folgende sprichwörtliche Redensarten zum Verständnis zu bringen: Kein Blatt vor den Mund nehmen. — Durch die Finger sehen. — Jemand wie seinen Augapfel behüten. — Lange Finger machen. — Die Nase hoch tragen. — Jemand reinen Wein einschenken. — Mit der Thür ins Haus fallen. — Jemand das Wort vom Munde wegnehmen. — Das Herz auf der Zunge tragen. — Aus einer Mücke einen Elephanten machen. — Etwas schwarz auf weiß haben. — Etwas durch die Blume sagen. — Mit dem Zaunpfahl winken. — Vor der eigenen Thür kehren. — Sich mit fremden Federn schmücken. — Einen krummen Rücken machen. — Den Mantel nach dem Winde hängen. — Honig um den Mund schmieren. — Von Herodes zu Pilatus laufen. — Wie die Faust aufs Auge passen. — Jemand nach dem Munde reden. — Jemand aus dem Herzen sprechen. — Mit einem Fuß im Grabe stehen. — Etwas an die große Glocke schlagen. — Das fünfte Rad am Wagen sein. — Die rechte Hand eines anderen sein. — Jemand auf Händen tragen. — Sich graue Haare wachsen lassen. — Etwas an den Haaren herbeiziehen. — In einer Sache ein Haar finden. — Jemand den Star stechen. — Ein Auge zudrücken. — Jemand hinter das Licht führen. — Auf der Bärenhaut liegen. — Jemand die Maske vom Gesicht reißen. — Aller Scham den Kopf abbeißen. — Sein Gewissen an den Nagel hängen. — Seine Haut zu Markt tragen. — Auf keinen grünen Zweig kommen. — Sein Schäfchen ins Trockene bringen. — Mit etwas hinter dem Berge halten. — Große Augen machen. — Aus seinem Herzen eine Mördergrube machen. — Jemand den Laufpaß geben u. s. w. u. s. w.

D. Bildliche Ausdrücke.*)

Es ist gewiß berechtigt, wenn für den Sprachunterricht der Schule gefordert wird, daß in denselben das etymologische Element nicht so sehr — wie es zur Zeit noch häufig geschieht — gegen das syntaktische ver-

*) Über das Wesen und die wichtigsten Arten der bildlichen Ausdrücke vergl. Richter, „Beiträge zur Formenlehre der Poesie," Seite 45—57.

nachlässigt werden soll, und daß man dessen gut eingedenk sein müsse, daß die Sprache durch das ihren Ausdrucksformen innewohnende Leben deutlicher und vernehmbarer zu uns redet, als der verschlossene Sprachsinn ahnt. Insonderheit muß, wie Weiß in seinen leider schon zu sehr vergessenen „Erfahrungen und Ratschlägen“ fordert, den Schülern die Bildlichkeit der Sprache verständlich werden, ihre Poesie, welche nicht bloß in Gedichten oder Gleichnissen, sondern auch in einzelnen Wörtern — durch Vergleichung ihres bildlichen Gebrauchs mit ihrer Wortbedeutung — zu suchen ist. Nur wer mit dieser Poesie der menschlichen Rede vertraut geworden ist, kann die Prosa derselben eindringlich auffassen. Man mache nur einmal den Versuch und behandle einen Spruch, wie Psalm 19, 2 oder den kirchlichen Segen in jener Beziehung mit den Kindern katechetisch, so wird man die Wichtigkeit der Sache erkennen. Schon der bildliche Sinn der Präpositionen ist hierbei nicht als gleichgültig zu betrachten. — Durch die frühe Gewöhnung daran, in der Bilderwelt, welche uns umgiebt, und in welcher wir uns auch sprechend bewegen, die tiefere Bedeutung zu erkennen und zu ahnen, wird das Gemüt innig und reich, der Blick für die Schönheit des sprachlichen Ausdrucks erhellt und verfeinert.

Die Anleitung zum Verständnis der bildlichen Ausdrücke ist demnach auch für die Schule von großer Wichtigkeit nicht bloß in betreff ihrer Bildungsaufgabe im allgemeinen, sondern auch in Bezug auf specielle unterrichtliche Aufgaben; denn die Schriftschätze, deren Verständnis ihren Schülern eröffnet werden soll, enthalten sehr häufig solche Ausdrücke. Viele Bibelsprüche sowie viele Stellen in geistlichen Liedern und in anderen Lesestoffen müssen den Kindern verschlossen bleiben, wenn sie nicht ein Verständnis der in ihnen vorkommenden bildlichen Ausdrücke gewinnen. Dieselben Stellen werden ihnen aber ohne viel erklärendes Beiwerk verständlich, wenn sie die Befähigung haben, das im Worte dargebotene Bild richtig aufzufassen und sich dadurch auf den in demselben dargestellten Sinn hinweisen zu lassen.

Bei dem auf dieses Ziel gerichteten Unterrichtsverfahren sind folgende Rücksichten zu beachten:

1. Man hüte sich, von den Schülern eine selbständige Erklärung des bildlichen Ausdrucks zu fordern, wenn nicht alle Wahrscheinlichkeit vorhanden ist, daß sie gelingt. Wer das übersieht, der giebt Anlaß zum bedachtlosen Raten. Wo nicht eine befriedigende Leistung erwartet werden kann, da tritt also von vornherein die Leitung und Beihilfe von seiten des Lehrers ein.

2. Man sei bei der unterrichtlichen Behandlung der bildlichen Ausdrücke diesen gegenüber schonsam. Jeder derselben ist von einem poetischen Hauche umweht, der unter einer bloß verstandesmäßigen Zerpflückung des Bildes verschwindet. Soll der bildliche Ausdruck zu der ihm gebührenden Wirkung kommen, so gilt es, den Gesamteindruck festzuhalten, den das Bild auf die Gemüter der Schüler machen kann und soll, dabei aber auch die Einzelzüge desselben mit zartem Sinn herauszustellen. Dies ist eine Forde-

rung, deren Erfüllung noch nicht durch die Kenntnis der Gesetze für das innezuhaltende Unterrichtsverfahren gesichert ist, sondern die auch poetischen Sinn und pädagogischen Takt beim Lehrer zur Voraussetzung hat. Das Unterrichtsverfahren erhält seine Regelung durch die wesentlichen Eigentümlichkeiten des bildlichen Ausdrucks. Es hat demnach folgende Stufen zu beschreiten:

1. Unter Anleitung durch den Lehrer werden die Schüler zunächst zur Auffassung der sinnlichen Bedeutung des zu erklärenden Ausdrucks geführt. Durch dies Bemühen kommen sie zugleich zu der Erkenntnis, daß der zu erklärende Ausdruck nicht in seinem wörtlichen oder eigentlichen Sinne verstanden werden kann.

2. Ist diese Erkenntnis gewonnen, so müssen die Schüler auf den Punkt hingeleitet werden, in welchem die durch das Bild dargestellte Vorstellung Ähnlichkeit hat mit dem im bildlichen Ausdruck Genannten; d. h. sie sind zur Feststellung des Vergleichungspunktes anzuhalten.

3. Ist der Vergleichungspunkt klar erkannt, so wird unter Festhaltung desselben aus dem bildlichen Ausdruck seine Bedeutung abgeleitet und in bestimmter Form ausgesprochen.

Beispiel: „Geiz ist die Wurzel alles Übels." Das Wort „Wurzel" bezeichnet in seiner eigentlichen Bedeutung einen Teil der Pflanze; es kann also in dieser Verbindung nicht in seinem eigentlichen Sinne gebraucht sein. Aus der Wurzel geht die Pflanze hervor. Wie aus der Wurzel die Pflanze hervorgeht, so gehen aus dem Geiz Übel hervor. Also bedeutet der Ausdruck: „Geiz ist die Wurzel alles Übels" so viel als: „Aus dem Geiz gehen Übel hervor" oder: „Geiz ist der Ursprung von Übeln."

Übungsaufgaben.

I. Was bedeuten die bildlichen Ausdrücke in folgenden Beispielen?

1. a. Die Bibel ist der Weisheit Kern und Stern. — Ein ruhiges Gewissen ist ein sanftes Ruhekissen. — Wohlschmack bringt Bettelsack. — Der Eichbaum ist der König unter den Bäumen des Waldes. — Eine Sünde ist der andern Mutter. — „Weißt, wo der Weg zum Mehlfaß ist?" (Hebel.) — „Wo ist der Weg zum Leichenstein?" (Hebel.) — „Denke, daß oft Wieg' und Bahre nahe bei einander stehn!" (Müller.) — Jugend ist Saatzeit. — Handwerk hat einen goldenen Boden. — Das Herz ist die Quelle, die Zunge die Rinne. — „Glas ist der Erde Stolz und Glück." (Uhland.) — „Ich bin der Weinstock, ihr seid die Reben." — Die Sünde ist eine Schlange unter Blumen. — Im Hafen ist ein Wald von Masten.

b. „Geschlossen war der eiserne Bund." (Brachmann.) — „Ein frostiger Willkommen! kein Wort ertönt im Saal." (Uhland.) — Die Bibel ist ein goldenes Buch. — „Des Königs steinern Herz." (Uhland.)

c. „Selig sind, die da hungert und dürstet nach der Gerechtigkeit." (Ev. Matth. 5, 6.) — „Ich habe gepflanzet, Apollo hat begossen." (1. Kor. 3, 6.) — „Wieder aufzublüh'n, werd' ich gesä't." (Klopstock.)

d. „Die Pest ging vor ihm her; die Wasser sahen dich und erschraken; die Berge sahen dich und zitterten."

2. „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes" ꝛc. (Psalm 19, 2. 3.) — Friede ernährt, Unfriede verzehrt. — „Nicht blind mehr waltet der eiserne Speer." (Schiller.) — Hunger ist der beste Koch. — „Der Sonntag ist gekommen, ein Sträußchen auf dem Hut." (Hoffmann.)

3. a. Als der Kämmerer aus Mohrenland heimzog, saß er auf seinem Wagen und „las den Propheten Jesaias." (Apostelgesch. 8, 28.) — Jemand trinkt ein Glas. — Jemand besitzt den ganzen Schiller.

b. Als Johannes predigte, „ging zu ihm hinaus die Stadt Jerusalem und das ganze jüdische Land und alle Länder an dem Jordan." (Ev. Matth. 3, 5.) — „Da das der König Herodes hörte, erschrak er und mit ihm das ganze Jerusalem." (Ev. Matth. 2, 3.) — „Wollt' einer von hier zum Thale hinab ein Stieglein bau'n, müßt' traun ganz Tirol und Steier die Steine dazu behau'n." (A. Grün „die Martinswand".) — Josua sprach: „Ich und mein Haus wollen dem Herrn dienen." (Josua 24, 15.) — Was bedeutet der Satz: „Das Haus der Abgeordneten hat einen Beschluß gefaßt"?

c. „Deines Schwertes wirst du dich nähren." (1. Mos. 27, 40.) — Die Karten und die Kanne machen manchen zum armen Manne. — „Auf zweier oder dreier Zeugen Mund soll sterben, der des Todes wert ist." (5. Mos. 17, 6.) — Mancher lebt von der Feder. — Der Pflug hat die Städte gegründet.

4. Jedes Dach hat sein Ungemach. — Treue Hand geht durch das ganze Land. — Der Hausfrau Augen kochen gut. — „In eure Stadt soll kommen kein Huf und auch kein Horn." (Uhland.) — „Ein Auge, das den Vater verspottet ꝛc." (Spr. Salom. 30, 17.) — „Herr, ich bin nicht wert, daß du unter mein Dach gehest!" — Als David aus der Schlacht mit den Philistern kam, sangen die Weiber in Israel: „Saul hat tausend geschlagen, aber David zehntausend." (1. Sam. 18, 7.) — Was hundert Jahre Unrecht war, ist nicht ein Jahr Recht. — „O, daß ich tausend Zungen hätte!" — „Nicht sieben mal vergieb, nein, siebenzig mal sieben, das ist dem Vater lieb." (Mühler, „Otto und Heinrich".)

II. Von fähigeren Schülern kann gefordert werden, daß sie angeben, zu welcher Art der bildlichen Ausdrücke die in vorstehenden Beispielen enthaltenen gehören.

V. Abhandelnde Darstellungen*).

1. Was der Kirchhof erzählt.

(Fliegende Blätter für innere Mission.)

Vor mehr als 2000 Jahren gab es einen großmächtigen Regenten, welcher sich von einem besonders dazu angestellten Diener immer die Worte vorsagen ließ: Bedenke, o König, daß du sterben mußt! — Wir geringen Leute können es nun freilich einem so reichen Potentaten nicht gleich thun und ebenso uns einen eigenen Beamten dafür halten. Aber der liebe Gott sorgt doch gehörig für einen derartigen Mahner. Da draußen vor dem Orte, wo der Weg vorüber führt, hält mehr als einer über die Kirchhofsmauer seinen Finger gegen uns empor; und ist ein stummer Wink von Grabeskreuzen nicht beredter als ein Wort? — Gehst du auch in diesen Garten nicht hinein, das schwarz angestrichene Thor sagt dir schon genug. — Es ist jetzt vielleicht zu; aber es hat Angeln und ein Schloß, und für wen wird's geöffnet werden? — Vielleicht geht eben ein Lüftchen über das Feld hin, und die Gebüsche oder Blumen auf den Hügeln rauschen sänftiglich. Tönt's nicht wie ein Gruß in die Ohren von diesem oder jenem Verwandten oder Freunde, dessen Mund dich nicht mehr grüßen kann? Vorbei, vorbei ist's, und ebenso geht es mit uns.

Da ruhen sie alle zusammen, eine Mauer umher, eine Erde, eine Wolke darüber. Und wir wandeln häufig so stolz neben einander her, als hätte der eine vor dem anderen in alle Ewigkeit etwas voraus. Wir suchen einer dem anderen einen Vorteil abzujagen, als ob wir für einen Vorrat auch nach dem Tode sorgen müßten. — Wie schrumpft doch da all die Wichtigthuerei der Welt gleich einer Blume vor dem Abendhauche zusammen! Wie schmilzt da aller Hochmut und alles Rühmen gleich dem Reif des Feldes vor der Morgensonne!

So habe denn Dank, stiller Kirchhof, für alles, was du vom Tode erzählst! Du verstehst es, den Psalm 90 zu singen.

I. Von einem großmächtigen Regenten (d. i. Herrscher) wird hier zunächst erzählt. — Wann lebte er? — Da er vor mehr als 2000 Jahren lebte, so war er ein Heide. Und doch — welche bedeutungsvolle Einrichtung hatte er für sein Leben getroffen? — Weshalb that er das? — Solche Erinnerung an den Tod ist wichtig; denn Gedanken an den Tod sind die besten Gedanken für das Leben, wie schon Moses Psalm 90, 12 betet: „Lehre uns bedenken, — auf daß wir klug werden.“ — Nun ist von uns die Rede. Wie sind wir genannt im Vergleich mit dem reichen Potentaten (d. i. Machthaber, Fürsten)? — Worin können wir geringen Leute es einem so reichen Potentaten nicht gleich thun? — Haben wir aber keinen Mahner, der uns an den Tod erinnert? — Wer sorgt dafür, daß wir ihn haben? — Mit welchen Worten ist das im Lesestück gesagt? — Ein derartiger Mahner ist ein Mahner derselben Art. Woran wird uns also auch dieser Mahner zu erinnern haben? — Nennt den Mahner aus den Worten der Überschrift! —

---

*) Das Allgemeine über die abhandelnde Darstellung ist Seite 214 und 215 angegeben.

Es ist nun Verschiedenes genannt, **wodurch uns der Kirchhof an den Tod mahnt.** Was ist das erste? — Womit sind die Grabeskreuze verglichen? — Wenn jemand den Finger gegen uns erhebt, so erinnert oder mahnt er uns an etwas. An was erinnern oder mahnen uns die Grabeskreuze? — Und was ist von diesem stummen Wink der Grabeskreuze gesagt? — Er spricht also eindringlicher als ein Wort. — Du brauchst nicht einmal in den Kirchhof hineinzugehen und wirst doch schon an den Tod gemahnt. Wodurch geschieht das? — An was erinnert dich schon die schwarze Farbe des Thores? — Es ist vielleicht zu; aber weshalb wirst du daran gemahnt, daß es Angeln und ein Schloß hat? — Lies nun die Frage, die auch an dich gerichtet wird! — Du weißt die Antwort nicht; aber du mußt dir sagen: Es kann auch für mich geöffnet werden. „Rasch tritt der Tod den Menschen an" und: „Mitten wir im Leben sind von dem Tod umfangen." — Also auch durch das schwarz angestrichene Thor erinnert dich der Kirchhof an den Tod. — Es wird noch ein Drittes angeführt, wodurch uns der Kirchhof an den Tod mahnt. Nennt es aus den folgenden Worten! Auf den Grabhügeln stehen Gebüsche und Blumen. Was bewirkt an ihnen das Lüftchen? — Wie sollst du dies Rauschen verstehen? Warum kann dich der Mund dieser Verwandten und Freunde nicht mehr grüßen? — Woran sollst du dich dadurch erinnern lassen? — Wir sehen also: Auch das Lüftchen, das auf dem Kirchhofe in den Gebüschen und Blumen rauscht, mahnt uns an unsern Tod. — Wiederholt die drei Stücke, durch welche uns der Kirchhof an den Tod mahnt! — Was erzählt uns der Kirchhof auf diese Weise? — **Bedenke, daß du sterben mußt.** So wird uns also der Kirchhof ein rechter Mahner an den Tod.

Aber der Kirchhof lehrt auch, **wie wir unser Leben im Hinblick auf den Tod einrichten sollen.** Wir blicken um uns. Was sieht unser Auge? — Da ruhen sie alle zusammen, reich und arm, groß und klein, vornehm und gering. Ihr Leben war sehr verschieden. Jetzt ist das anders geworden. Wie ist der Gedanke in unserem Lesestück ausgedrückt, daß der Tod alle gleich macht? — Seht nun der Menschen Verhalten im Leben an! Beschreibt es mit den Worten des Lesestücks! (a. Wir wandeln häufig — etwas voraus; b. wir suchen — sorgen müßten.) Also einer erhebt sich in Stolz über den andern; einer sucht in Selbstsucht dem andern einen Vorteil abzujagen. — Wie wirkt nun der Anblick des Kirchhofes, wo alle ohne Unterschied in den Gräbern neben einander ruhen, auf die Wichtigthuerei und den Stolz unseres Herzens? — Woran wird uns hier gezeigt, wie die Wichtigthuerei und der Hochmut beim Anblick des Kirchhofs vergehen? — Was geschieht mit der Blume, wenn der kalte Abendwind über sie hinstreicht? — Was mit dem Reif des Feldes, wenn die Morgensonne ihn trifft? — Was soll ebenso vergehen, wie die Blume vor dem Abendwind und wie der Reif vor der Morgensonne? — Wodurch soll das bewirkt werden? — Der Kirchhof lehrt also: Lege ab allen Stolz; denn der Tod macht alle gleich! Laß ab von dem selbstsüchtigen Jagen nach irdi-

schen Gütern; denn sie folgen dir nicht in das Grab! Wiederholt das! — Also laß dich belehren! Denke nicht: Ich bin reicher und vornehmer Leute Kind; ich bin besser als des armen Nachbars Kind!

So hat uns der Kirchhof einen großen Dienst geleistet durch seine ernsten Mahnungen. Was sprechen wir ihm dafür im letzten Abschnitt der Darstellung aus? — Es wird noch gesagt, er wisse den 90. Psalm zu singen. Wovon handelt derselbe? — Les't ihn!

II. 1. Wodurch redet der Kirchhof zu uns?
2. Was lehrt er uns? (a. b.)
3. Was sollen wir uns für unser Verhalten im Leben vom Kirchhof sagen lassen?
4. Worin gleicht die Predigt des Kirhofes der Mahnung, die uns im Psalm 90 vorgehalten wird?

III. Der Kirchhof — ein ernster Prediger. (a. Wodurch predigt er? b. Was predigt er?)

---

2. Der Sonntag.

(Nach Ahlfeld.)

Nicht menschliche Einrichtung ist der Sabbath; er ist Gottes heilige Stiftung. Der hat ihn gegründet durch seine Ruhe am siebenten Schöpfungstage. Darum gebietet er zuerst Ruhe. Ruhe gebraucht jede Kreatur; Ruhe braucht selbst die Erde, daß sie sich erhole von ihrer Sommerarbeit. Ruhe braucht auch der Mensch; denn es ist eitel Mühe und Arbeit auf der Erde. Im Schweiße unseres Angesichtes sollen wir unser Brot essen; da muß der Leib seine Ruhe haben. Wer die ganze Woche gebückt an seiner Arbeit gestanden hat, der will sich auch einmal gerade aufrichten. Darum gebietet Gott: „Sechs Tage sollst du arbeiten und alle deine Dinge beschicken; aber am siebenten Tage ist der Sabbath des Herrn, deines Gottes; da sollst du kein Werk thun.“ — Doch die Ruhe des Leibes ist nicht die einzige. Jeder Christ hat seinen äußeren Beruf, und jeder Beruf hat seine eigene Art. Einer hat die Woche über Gedanken des Handels und Wandels; ein anderer denkt an sein Handwerk; ein dritter dient als Arbeiter seinem Herrn; das Kind arbeitet für seine Schule. Wenn das ohne Rast fortginge, so würden sich die Kräfte der Seele verzehren. Darum giebt uns Gott einen Frei- und Ruhetag.

Indem ich aber an diesem Tage meinen irdischen Beruf beiseite lege, soll ich an einen anderen Beruf denken. Die Seele soll den Sorgen und Gedanken des Alltagslebens entfliehen. Am Sonnabend holt sich der Arbeiter seinen Lohn, wovon er die ganze Woche leben will. Aber der Mensch lebt nicht vom Brot allein; es giebt auch einen Hunger und Durst nach der Gerechtigkeit. Das Brot und Wasser des Lebens reicht dir Gott am Sonntage. Darum ist der Sonntag die Perle der Tage, die Kraft der Woche, der Quell der Wüste. Brauche ihn, wozu er bestimmt ist!

I. Die Darstellung handelt von der Bedeutung und von der Feier des Sonntages. Dieser Tag wird auch mit dem Namen „Sabbath“ bezeichnet. Sabbath heißt Ruhetag, d. i. der Tag, an welchem wir von den gewöhnlichen Arbeiten ruhen oder feiern sollen. Das dritte Gebot sagt: „Du sollst den Feiertag heiligen!“ Damit sagt dir dein Gott: „O Menschenkind, von den sieben Tagen der Woche gehört der

eine mir; ich habe ihn mir selbst geweihet. So oft ein Tag der Woche aufgehet, magst du denken: Mein Gott, du giebst ihn mir; wenn der Sonntag anbricht, dann sollst du sagen: Mein Gott, ich geb' ihn dir! — Sechs Tage, so spricht weiter der Herr, will ich zu dir kommen auf deinen Acker, in deine Werkstätte, in deine Schreibstube und will dein Thun segnen; aber am Sonntag sollst du zu mir kommen mit allen deinen Hausgenossen und meinen Namen anrufen. An den sechs Tagen sollst du arbeiten; aber an dem einen Tage sollst du still halten" (Möller). Das vergessen jedoch viele; ihnen ist der Sonntag eine gleichgültige Einrichtung. Solcher Meinung will das Lesestück vorbeugen. — Was sagt es im ersten Satze vom Sabbath oder Sonntag? — Es will jedoch nicht bloß eine falsche Meinung über die Stiftung des Sonntags abweisen; es sagt auch, von wem der Sonntag gestiftet ist. Wie heißt der folgende Satz? — Wiederholt die beiden Sätze, welche von der Stiftung des Sonntages handeln, mit Hervorhebung der Wörter „menschliche" und „Gottes"! Daß der Sabbath Gottes Stiftung ist, wird erzählt 1. Mos. 2 Vers 3. Les't die Stelle! — Unser Lesestück behauptet im dritten Satze dasselbe. Wodurch hat also Gott den Sabbath angeordnet? — Die bisher betrachteten Sätze sagen, wer den Sabbath eingerichtet hat, und wodurch das geschehen ist; sie handeln also **von der Stiftung oder Einrichtung** des Sonntages. (Wiederholung!)

Wenn Gott der Herr den Sabbath als den Tag, an welchem er von den Schöpfungswerken ruhte, auszeichnete, so hat das eine Bedeutung für uns: er gebietet uns damit etwas für den Sonntag. Nennt es aus dem folgenden Satze! — Weshalb giebt er uns das Gebot, daß wir am Sonntag ruhen sollen? — Nennt die Dinge einzeln, von denen gesagt ist, daß sie Ruhe gebrauchen? — Warum muß selbst die Erde eine Zeitlang ruhen? — Wann hat diese ihre Ruhezeit? — Weshalb bedarf auch der Mensch der Ruhe? — Was gebietet Gott darum? — Es bedarf aber nicht bloß der Leib der Ruhe, sondern auch die Seele. Was sagt deshalb der folgende Satz? — Wie in den verschiedenen Beschäftigungen auch die Seele ihre Arbeit hat, und wie sie dadurch zum Bedürfnis nach Ruhe kommt, wird uns an Beispielen gezeigt. Was ist da von jedem Christen gesagt? — Was von jedem Berufe? — Nennt aus den folgenden vier Sätzen solche Berufsarten! — Bei Ausübung derselben ist nicht nur der Leib thätig, sondern auch die Seele. Wessen bedarf diese also auch? — Was würde geschehen, wenn der Seele nicht auch ihre Ruhe gegönnt würde? — Was hat Gott deshalb gethan, um unserer Seele nach sechstägiger Arbeit diese Ruhe zu gewähren? — Was ist ein Frei-Tag? — Was ein Ruhe-Tag? — Welcher Tag aber soll das sein? — Was hat Gott uns für diesen Tag geboten? — Merkt: Das erste, was uns Gott der Herr für den Sonntag gebietet, ist dies, **daß wir von der Arbeit in unserem irdischen Berufe ablassen und dadurch dem Leibe und der Seele die notwendige Ruhe gewähren.** (Wiederholung des Satzes!)

Aber diese Ruhe soll keine faule, tote Ruhe sein. Im nächsten Satze ist darum noch etwas gefordert. Was wird uns da für den Sonntag geboten? — Was für ein Beruf das ist, an den wir denken sollen, wird im folgenden gezeigt. Was wird zuerst gefordert? — („Die Seele soll — entfliehen.") Was ist das Alltagsleben? — (Das Leben, wie wir es alle Tage, d. i. an den Wochentagen, haben.) Das ist aber noch nicht genug für eine rechte Sonntagsfeier, daß wir von den Sorgen und Gedanken ablassen, die uns in den Wochentagen beschäftigen. Was weiter geschehen soll, wird durch ein Gleichnis gezeigt. Von wem redet dasselbe? — Was thut der Arbeiter am Sonnabend? — Wozu gebraucht er den Lohn? — Wie der Arbeiter da für seinen Leib sorgt, so sollen wir am Sonntag für unsere Seele sorgen. Die braucht auch Nahrung. „Es giebt einen Hunger und Durst nach der Gerechtigkeit." Diesen Hunger und Durst sollen wir stillen. Gott hat dafür gesorgt, daß wir es können. Was ist von ihm im folgenden Satze gesagt? — Damit ihr versteht, was das heißt: „Das Brot und Wasser des Lebens reicht dir Gott am Sonntage," so denkt an das Wort, das der Herr sagt Matth. 4, 4: „Der Mensch lebet nicht vom Brot allein ꝛc." oder an das, was er zu der Samariterin sagt Joh. 4, 14: „Wer das Wasser trinken wird ꝛc." Wie wird darum der Sonntag genannt, weil an ihm uns diese Seelenspeise gegeben wird? — Eine Perle ist ein wertvoller, köstlicher Gegenstand. Was soll das nun wohl heißen, wenn der Sonntag die Perle der Tage genannt wird? — Wie ist er ferner genannt? — Sagt dafür: Er ist der Tag, welcher uns Kraft für die Woche giebt! — Wie kann er das? — Paul Gerhard singt: „Dein Wort sei meine Speise, bis ich gen Himmel reise." — Wie ist der Sonntag drittens genannt? — Wozu dient der Quell der Wüste? — Was ist mit der Wüste verglichen? — Was soll nun das heißen, wenn der Sonntag „der Quell der Wüste" genannt wird? — So haben wir das zwiefache Gebot Gottes für den Sonntag kennen gelernt. Was gebietet uns Gott zuerst für diesen Tag? — Merkt: Das zweite, was uns Gott für den Sonntag gebietet, ist dies, **daß wir unsere Seele durch sein heiliges Wort nähren und stärken lassen.** Wiederholt beides! — Mit welcher Aufforderung schließt nun unser Lesestück? — Das ist mit anderen Worten dasselbe, was im dritten Gebot gesagt ist: „Du sollst den Feiertag heiligen!"

II. 1. Was ist von der Stiftung oder Einrichtung des Sonntags gesagt?
2. Was hat uns Gott für den Sonntag zuerst geboten?
3. Was hat er uns zweitens geboten?
4. Wozu werden wir am Schluß der Darstellung aufgefordert?
5. Wie ist diese Forderung im dritten Gebot ausgedrückt?

III. Die rechte Sonntagsfeier (a. Grund, b. Weise).

3. Der rechte Sonntagsschmuck.

(Von Caspari.)

Darauf muß alles gerichtet sein, daß der Sonntag ein „Zeichen“ sei zwischen Gott und den Menschen. Wenn bei unseren gottseligen Vorfahren die Mutter ihr Kind sonntäglich schmückte, sagte sie dazu: „Wie ich dich jetzt auswendig, so schmücke der liebe Gott dich inwendig!“ Wenn sie den Sonntagskranz der Tochter ins Haar setzte, sagte sie: „So setze dir Jesus Christus im Himmel einst die Krone des ewigen Lebens auf!“ Wenn sie das saubere Gewand dem Kinde anlegte, so sagte sie: „Wie viele euer getauft sind, die haben Christum Jesum angezogen!“

I. In dieser Darstellung von Caspari wird gezeigt, welche Bedeutung das für uns haben soll, was am Sonntag für den Schmuck des Leibes geschieht. Wie heißt die Überschrift? — Was ist ein Sonntagsschmuck? — Es ist aber nicht vom Sonntagsschmuck überhaupt die Rede, sondern von welchem Sonntagsschmuck? — Welcher Sonntagsschmuck der rechte ist, soll gezeigt werden. Es ist zunächst vom Sonntage die Rede. Was soll dieser nach dem ersten Satze sein? („Ein Zeichen zwischen Gott und dem Menschen.“) Im 4. Kapitel des Buches Josua stehet geschrieben: „Josua sprach: Hebe ein jeglicher einen Stein auf seine Achsel nach der Zahl der Stämme der Kinder Israel, daß sie ein Zeichen seien unter euch. Wenn eure Kinder hernachmals ihre Väter fragen werden und sprechen: Was thun diese Steine da? daß ihr dann saget, wie das Wasser des Jordans abgerissen sei vor der Lade des Bundes des Herrn, da sie durch den Jordan ging, daß diese Steine den Kindern Israel ein Gedächtnis seien.“

Es ist in diesen Worten zweierlei gesagt, was die Steine den Kindern Israel sein sollten. Was? (erstens: ein Zeichen, zweitens: ein ewiges Gedächtnis.) Ein Zeichen erinnert an etwas. An was sollten die Steine erinnern? — Was ein Gedächtnis für uns ist, das hilft uns an etwas denken. Wessen sollen die Kinder Israel beim Anblick der aufgerichteten Steine gedenken? — Ein solches Zeichen, das die Menschen an Gott erinnert, soll auch der Sonntag sein. Und darauf muß alles gerichtet sein, daß der Sonntag auch wirklich ein Zeichen für uns werde. Selbst manches, was äußerlich ist, muß uns Sonntags an Gott erinnern. Das beherzigten unsere Vorfahren besser als wir. Bei welcher Gelegenheit ließen sich diese, besonders die Mütter, Sonntags an Gott erinnern? („wenn sie — schmückten.“) In den folgenden Sätzen ist an einzelnen Beispielen gezeigt, wie das, was die Mutter am Sonntage für den Schmuck des Leibes an den Kindern that, zu einer Erinnerung an Gott wurde. Zu welcher Bitte für ihre Tochter wurde die Mutter veranlaßt, wenn sie ihre Tochter schmückte? — Oder zu welcher Bitte, wenn sie der Tochter den Sonntagskranz ins Haar setzte? — Welche Mahnung richtete sie an die Tochter, wenn sie ihr das saubere Gewand anlegte? — An wen erinnerte unsere frommen Vorfahren also das, was für den Schmuck des Leibes am Sonntage geschah? — Wie wird darum ein solcher Sonntagsschmuck genannt?

II. 1. Welche Bedeutung soll der Sonntag für uns haben?
2. Worin soll sich das auch zu erkennen geben, daß der Sonntag eine solche Bedeutung für uns gewonnen hat?
3. Auf welche Beispiele unserer Vorfahren verweist uns die Darstellung?

---

4. Die Predigt der Garben.

(Von Kirsch.)

Der heiße Erntetag war vorüber, und eine schöne Sommernacht breitete sich über die schweigenden Gefilde. Da richtete sich eine Garbe auf und rief über den Acker hin: „Lasset uns dem Herrn ein Erntedankfest halten unter dem stillen Nachthimmel!" — Und alle Garben richteten sich auf, und von ihrem Rauschen erwachten die Lerchen und Wachteln, die in den Stoppeln umher schlummerten.

Die erste Garbe begann die Predigt: „Bringet her dem Herrn Ehre und Preis! Danket dem Herrn; denn er ist freundlich, und seine Güte währet ewiglich! Er läßt seine Sonne aufgehen über Böse und Gute. Er läßt regnen über Gerechte und Ungerechte. Aller Augen warten auf ihn, und er giebt ihnen ihre Speise zu seiner Zeit. Jahrtausend sind über die Erde gegangen, und jedes Jahr hat Ernten gesammelt und Speise bereitet. Immer noch deckt der Herr seinen Tisch, und Millionen werden gesättigt. Seine Güte ist alle Morgen neu. Bringet her dem Herrn Ehre und Preis!" — Da stimmte der Chor der Lerchen ein Danklied an.

Eine andere Garbe redete: „An Gottes Segen ist alles gelegen! Der Landmann rühret seine thätige Hand, pflüget den Acker und streuet Körner in die Furchen; aber vom Herrn kommt das Gedeihen. Viele kalte Nächte und heiße Sommertage liegen zwischen dem Säen und Ernten. Menschenhand kann die Regenwolken nicht herbeiführen, noch den Hagel abwehren. Der Herr behütet das Körnlein im Schoße der Erde, behütet die grüne Saat und die reifende Ähre. Fürchtet euch nicht; er war mit uns. An Gottes Segen ist alles gelegen."

Nun nahm die dritte Garbe das Wort: „Die mit Thränen säen, werden mit Freuden ernten! Mit schwerem Herzen ging ein Sohn aus zu säen. Ach, der Vater war ihm gestorben, und daheim weinte die verlassene Mutter; denn die harten Gläubiger hatten die Scheuern geleert. Ein mitleidiger Nachbar lieh ihm den Samen; aber Thränen fielen mit den Körnern in die Furchen. Nun erntet er hundertfältig; denn der Herr hatte seine Ernte gesegnet. Die mit Thränen säen, werden mit Freuden ernten; sie gehen hin und weinen und tragen edlen Samen und kommen mit Freuden und bringen ihre Garben!"

Danach fuhr eine vierte fort zu reden: „Wohlzuthun und mitzuteilen vergesset nicht; denn solche Opfer gefallen Gott wohl! — Könnten wir das hineinrufen in die Häuser der Reichen, die ihre Scheuern jetzt füllen! Könnten wir es dem hartherzigen Manne zurufen, der gestern die armen Ährenleser von seinem Acker trieb! — Wen der Herr gesegnet hat, der soll auch seine milde Hand aufthun, daß er gleiche dem redlichen Boas, der an der frommen Ruth Barmherzigkeit übte. Wohlzuthun und mitzuteilen vergesset nicht!" — Und die Wachteln riefen laut hinüber ins Dorf, als wollten sie die schlafenden Herzen aufwecken.

Also endete die fünfte Garbe: „Was der Mensch säet, das wird er ernten! Wer kärglich säet, der wird auch kärglich ernten, und wer da säet im Segen, der wird auch ernten im Segen. Was wundert ihr euch, daß Unkraut unter dem Weizen stehet? Hattet ihr den Samen gesichtet, ehe ihr ihn ausstreutet? Wer Unkraut säet, wird Mühe ernten. Wer auf sein Fleisch säet, der wird vom Fleische das Verderben ernten; wer auf den Geist säet, der wird vom Geiste das ewige Leben ernten. Was der Mensch säet, das wird er ernten!"

Und alle Garben umher neigten sich und sprachen: Amen! Amen!

I. Eine Predigt der Garben ist eine Predigt, welche von Garben gehalten wird. Im eigentlichen Sinne des Wortes können die Garben nicht predigen. Wenn dennoch in dieser Darstellung von einer Predigt der Garben die Rede ist, so sind dieselben in bildlicher Darstellung als Personen vorgeführt. Es ist von ihnen gesagt, daß sie am Abend eines Erntetages auf dem Felde dem Herrn ein Erntedankfest halten. Durch die als Prediger bei diesem Fest dargestellten Garben werden uns Gedanken vorgehalten, welche der Anblick der Garben zur Erntezeit in uns hervorrufen soll. Bei dem Erntefest sind aber nicht bloß Predigende, sondern auch Zuhörende. Als solche sind bei der im Bilde dargestellten Festfeier Lerchen und Wachteln aufgeführt. — Ihr Verhalten gegen die Predigt der Garben zeigt uns, wie wir die Mahnungen und Erinnerungen, welche die Erntezeit uns zuführt, aufnehmen sollen.

Die erste Garbe beginnt mit einer Aufforderung: **„Bringet her dem Herrn Ehre und Preis!“** Die erste Mahnung also, welche durch die Ernte uns zukommt, ist die, daß wir den Herrn ehren und preisen sollen. Der Preis, welchen wir dem Herrn darbringen, muß sich als ein Dank für empfangene Wohlthaten erweisen. Darum heißt es: „Danket dem Herrn!“ Der Aufforderung wird eine Begründung hinzugefügt: „denn er ist — ewiglich.“ Darauf wird in drei Anführungen gezeigt, worin sich die Freundlichkeit und Güte des Herrn erweist. „Er läßt — zu seiner Zeit.“ Solche Wohlthaten spendet er nicht bloß zu manchen Zeiten. Das hat er von jeher gethan. „Jahrtausende sind — Speise bereitet.“ Das thut er jetzt noch. „Immer noch — werden gesättigt.“ Das wird er auch ferner thun. „Seine Güte ist alle Morgen neu.“ Weil die Güte des Herrn sich so erweist, so wird noch einmal die Aufforderung ausgesprochen: „Bringet her dem Herrn Ehre und Preis!“ Denselben Gedanken spricht Hey aus in seinem Liede von den vier Jahreszeiten:

„Sommerzeit, heiße Zeit!
Sonne brennt wohl weit und breit;
aber Gott schickt milden Regen,
schüttet alles Feld voll Segen,
schenkt dem Schnitter volle Ähren,
Brot's genug, um all' zu nähren.
Menschen, merkt es, Gott ist gut,
daß er so am Sommer thut.“

Wie wir der Aufforderung zum Preise Gottes folgen sollen, wird uns in der bildlichen Darstellung durch die Anführung gezeigt: „Da stimmte der Chor der Lerchen ein Danklied an.“

Eine zweite Garbe wird redend eingeführt. Sie spricht die Behauptung aus: **„An Gottes Segen ist alles gelegen.“** Das ist der zweite Gedanke, den wir in der Ernte beherzigen sollen. Die Erinnerung an ihn ist gerade in dieser Zeit recht notwendig. In der Erntezeit blickt der Landmann zurück auf eine Reihe schwerer Arbeiten, die er an dem

Felde ausgerichtet hat. „Der Landmann rührt — Körner in die Furchen." Nun steht der Segen des Feldes vor ihm. Da kann leicht die Meinung in ihm aufkommen, daß der Segen eine Wirkung seines Fleißes sei. Darum wird ihm zugerufen: „Vom Herrn kommt das Gedeihen." Die Wahrheit dieses Satzes wird im einzelnen nachgewiesen. Es ist nicht genug, daß der Landmann pflügt und säet. Wenn er ernten soll, so muß die Saat gedeihen. Und es giebt genug, was das Gedeihen verhindern kann: kalte Nächte, heiße Sommertage, Regenmangel, Hagelwetter. Dies alles kann durch Menschenhand nicht abgewendet werden. Darum predigt uns jede Ernte das Wort: „An Gottes Segen ist alles gelegen."

Eine dritte Garbe wird redend aufgeführt. Sie spricht das Wort: **„Die mit Thränen säen, werden mit Freuden ernten."** Die Wahrheit dieses Satzes wird zunächst an einem bestimmten Beispiel nachgewiesen. In diesem Beispiel ist von einem Menschen die Rede, der im wörtlichen Sinne mit Thränen säete. Es wird auch der Grund dafür angegeben, daß er mit Thränen säete: „Der Vater — die Scheunen geleert." Doch konnte er säen; denn „ein mitleidiger Nachbar lieh ihm den Samen." Jetzt ist Erntezeit, und er erntet hundertfältig. Nun erfüllte Freude sein Herz. An ihm bewahrheitet sich also der Satz: „Die mit Thränen säen, werden mit Freuden ernten." — Was hier von einem einzigen Menschen erzählt ist, gilt auch in einem weiteren Sinne. Das Wort, das uns im Anschluß an dieses Beispiel zugerufen wird, stehet geschrieben Psalm 126, 5 und 6. „Thränen und Freude sind hier nicht das, was gesäet und geerntet wird, sondern das, was bei der Saat und Ernte bemerkbar wird. Das Gesäete bezeichnet das im Namen des Herrn Unternommene; das Geerntete ist seine Vollendung." — Zunächst bezieht sich dies hier wohl auf den Tempel und die Mauern Jerusalems. Als der Grund des Tempels gelegt wurde, „konnte das Volk nicht erkennen das Tönen mit Freuden vor dem Geschrei des Weinens im Volke" (Esra 3, 13); denen, die den vorigen Tempel in seiner Herrlichkeit gesehen hatten, „dünkte dieser nichts zu sein" (Haggai 2, 4). Aber im sechsten Jahre des Königs Darius hielten die Kinder Israel nach vielen Hindernissen „die Einweihung mit Freuden" (Esra 6, 16). — So hatte der prophetische Dichter recht geweissagt, zu einem ewigen Zeugnis für die Gemeinde des Herrn. — Wie damals, so ist es im Reiche Gottes immer; gerade die Unternehmungen gelingen am besten, welche anfangs hoffnungslos scheinen und unter dem Druck des Leidens anfangen. So oft Garben auf dem Felde stehen, sollen wir uns durch dies Wort gläubiger Hoffnung einen Trost bieten lassen.

Eine vierte Garbe wird redend aufgeführt. Sie spricht die Aufforderung aus: **„Wohlzuthun und mitzuteilen vergesset nicht!"** Grund: „denn solche Opfer gefallen Gott wohl." Wohlthun und Mitteilen werden als Opfer, d. h. als Gott dargebrachte Gaben, bezeichnet. Es wird als ein Wunsch der Garben ausgesprochen, daß sie das Wort möchten in die Häuser der Reichen und in das Herz der Hart-

herzigen rufen können. Dann wird noch einmal ausgesprochen, wie sich die verhalten sollen, welche der Herr gesegnet hat. „Wen der Herr — übte.“ Wie im Bilde die Wachteln die Aufforderung der Garben vernahmen und verkündeten, so sollen wir uns durch den Erntesegen treiben lassen, selbst Wohlthätigkeit zu üben und andere dazu zu reizen.

Eine fünfte Garbe wird redend aufgeführt. Sie spricht die Behauptung aus: **„Was der Mensch säet, das wird er ernten.“** Saat und Ernte werden hier in ein Verhältnis zu einander gestellt; die letztere wird als abhängig von der ersteren bezeichnet. — Dies wird im besonderen ausgeführt: „Wer kärglich (wenig) säet, der wird auch kärglich ernten; wer säet im Segen (also reichlich), der wird auch ernten im Segen; wer Unkraut säet (schlechte Saat ausstreuet), der wird Mühe ernten (weil er die Frucht vom Unkraut reinigen muß).“ Diese Worte, welche die Abhängigkeit der Ernte von der Saat darstellen, haben nicht bloß ihre Gültigkeit in der wörtlichen Bedeutung, sondern auch noch in einem tieferen Sinne. „Wer auf sein Fleisch — das Verderben ernten.“ „Wer auf den Geist — Leben ernten.“ Jedes Säen setzt einen Acker und eine Saat voraus. In den angeführten Worten sind „das Fleisch“ und „der Geist“ als Saatfelder bezeichnet. Im Sinne der Schrift bezeichnet das Wort „Fleisch“ die sinnliche, von Gott abgewandte Natur des Menschen, welche sich selbst dient. „Geist“ bedeutet das Gegenteil. Diese beiden Seiten in dem Wesen des Menschen können als zwei verschiedene Frucht- oder Saatfelder angesehen werden. Das, was als eine Saat denselben übergeben wird, ist unser Sinnen, Sorgen und Streben. Mit demselben können wir entweder dem Fleische dienstbar werden, oder dem Geiste. Je nachdem das eine oder das andere der Fall ist, je nachdem wird auch die Frucht sein. Es geht daraus hervor das Verderben oder das ewige Leben. So oft wir zur Erntezeit durch die Verschiedenartigkeit der Ernte an die Verschiedenartigkeit der Aussaat erinnert werden, so oft sollen wir uns treiben lassen, zu bedenken, ob wir in unserem Leben auf das Fleisch säen oder auf den Geist.

II. 1. An welche Wahrheiten erinnern uns die Garben auf dem Felde?
2. Angabe der Hauptgedanken aus jeder Wahrheit.

III. Jeder der fünf Hauptteile der Darstellung giebt das Thema zu einer schriftlichen Arbeit.

---

5. Vier Regeln für den Hausstand.

(Von O. von Horn.)

1. Bete und arbeite! — „Bete!“ — heißt's zuerst. Das Beten ist der Morgensegen, der Tagessegen und der Abendsegen. Wo das Gebet das Tagewerk beginnt, da hilft Gott arbeiten; es geht frisch und freudig von der Hand und giebt ein ordentlich Stück; da ist das „Arbeite!“ keine Last und Bürde, sondern eine

Lust und Würde. So lege ich das Sprüchlein aus: „Hilf dir selbst, so hilft dir Gott.“ Und das Sprichwort „Handwerk hat einen goldenen Boden“ sagt mir auch nicht: es bringt Geld ein, sondern der goldene Boden ist die wahre Frömmigkeit des Herzens, auf der das Handwerk ruhen muß; dann aber nährt es seinen Mann und die ganze Haushaltung mit. — Das Beten allein thut's nicht; aber das Arbeiten ohne Beten thut's auch nicht; denn dem fehlt der Segen Gottes. Darum beides zusammen und nie getrennt, das ist das Rechte und Echte. Die Alten wußten recht gut aus Erfahrung, weshalb sie das Morgengebet „Morgensegen“ und das Abendgebet „Abendsegen“ nannten. Probiere es nur einmal recht! Du lernst dann auch, warum es so heißt!

2. Halt zu rat früh und spat! So jeder etwas übrig hat. Das reicht dem ersten die Hand und wächst aus ihm heraus, wie der Keim aus dem Samen. Was man mit Gebet und Arbeit ehrlich und treu erworben hat, das wandert nicht mit Saus und Braus ins Wirtshaus oder mit Seufzen ins Leihhaus oder zum Schornstein hinaus.

3. Klein und rein. — Klein, das will sagen: einfach, bescheiden, demütig. Rein, das will sagen: frei von Unrecht und ohne Schulden. Am Hochmut und am Borgen gehen gar viele zu Grunde. Sie wollen Herren sein, sich dienen lassen, aber nicht dienen. Das Borgen ist ein Unglück; leider ist's nicht gut zu vermeiden, wenigstens nicht immer und überall, und gar zu leicht gewöhnt man sich daran. „Holz im Wald und Schulden wachsen alle Tage,“ sagt ein liederlich Sprichwort. Laßt ihr das Holz wachsen; das ist ein Segen Gottes, wenn's wächst. Aber eure Schulden laßt nicht wachsen; denn die machen euch bankerott.

Anfangen ohne Schulden ist ein großer Segen; Fortsetzen ohne Schulden — ein noch größerer; Endigen ohne Schulden — der größte. — Aber ich habe auch Leute gekannt, die mit Schulden anfingen, und das wurde auch zum Segen; denn sie strebten dieselben zu bezahlen, weil sie die Qual der Schulden fühlten, und — hüteten sich vor neuen!

4. Behalte die Freude im Hause! — Das klingt seltsam, und doch ist's gar viel wert. Es ist keine Freude erquickender als die, an welcher Frau und Kinder teil nehmen. Auch der fleißige Handwerksmann und der treue Arbeiter soll und muß einen fröhlichen Tag einmal haben, aber nur keinen „blauen Montag“*). Wenn man am Sonntag in der Kirche war, gebetet und in Gottes Wort gelesen hat, so ist der Nachmittag nicht entweiht, wenn der Hausvater sich mit Frau und Kindern eine unschuldige Freude gönnt im Hause oder durch einen Gang ins Freie. Geht er aber allein ins Wirtshaus, so trägt er die Freude hinaus aus dem Hause.

I. Was ist nach den Worten der Überschrift in dem vorliegenden Lesestück enthalten? — Wie viel Regeln sind es? — Eine Regel bestimmt, wie etwas geschieht oder geschehen soll, wie wir uns zu verhalten haben. Wo sollen die genannten vier Regeln befolgt werden? — Unter dem Hausstande ist das Leben in der Familie zu verstehen. Die Regeln geben also an, wie die Glieder derselben sich zu verhalten haben, damit ihr

*) Dieser Ausdruck bezeichnet eigentlich den Montag vor Fastnacht, weil an ihm die Altäre mit blauen Decken geschmückt wurden. Dieser Tag wurde, da er in die Karnevalszeit fällt, der Lustbarkeit gewidmet; später übertrug man die Bezeichnung auf alle Montage, an denen die Sonntagslustbarkeiten fortgesetzt wurden.

Leben ein glückliches ist. — Jede der Regeln besteht nur aus wenig Worten; jede hat aber eine große Bedeutung. Damit diese Bedeutung gehörig erkannt wird, ist den Regeln eine Erklärung hinzugefügt.

1. Wie heißt die erste der vier Regeln? — Wie vielerlei wird in derselben von uns gefordert? — Was zuerst? — Was dann? — Wir wollen sehen, was die erste Forderung bedeutet. Was ist von dem Beten im dritten Satze behauptet? — Setzt für das Wort „Segen" ein Wort von ähnlicher Bedeutung! — Was bezeichnet demnach das Wort „Morgensegen" in diesem Satze? — Und was bedeutet also der Satz: „Das Gebet ist der Morgensegen?" — Erklärt ebenso die beiden Sätze: „Das Gebet ist der Tagessegen" und: „Das Gebet ist der Abendsegen!" — Wodurch sollen wir nach diesem Stück der Regel Glück und Heil für den Morgen, für den Tag und für den Abend erlangen? — Das hat einen guten Grund. — Les't den folgenden Satz! — Was ist in diesem Satz von Gott behauptet? — Unter welcher Bedingung hilft Gott arbeiten? — Sprecht ein solches Gebet, mit dem wir unsere Arbeit beginnen, oder mit dem wir sie enden! — Solch Gebet hört Gott gern, wenn es aus dem Herzen kommt, und solch Gebet hat dann auch eine gute Wirkung. Luther sagt: „Gut gebetet ist die Hälfte studiert." Wen gewinnen wir durch das rechte Gebet zum Helfer und Beistand bei der Arbeit? — Gebt mit den Worten des Lesestücks die beiden Wirkungen an, welche eintreten, wenn Gott arbeiten hilft! — In diesen Worten ist also das Gebet als eine notwendige und wirksame Unterstützung für unsere Arbeit bezeichnet. In diesem Sinne sollen auch die beiden in den folgenden Sätzen angeführten Sprichwörter verstanden werden. — Wie heißt das erste derselben? — Wozu fordert uns dies Sprichwort auf? — Und welche Verheißung fügt es dieser Aufforderung hinzu? — Der Verfasser des Lesestücks sagt: „So lege ich das Sprichwort aus." Worauf weist er zurück mit dem Worte „so?" — Wodurch sollen wir uns demnach bei der Arbeit helfen? — Also nicht durch das Verlassen auf unsere eigene Kraft, sondern durch das Verlassen auf die Hilfe Gottes, die wir durch das Gebet erlangen. Wie heißt das zweite Sprichwort, das nach der Regel gedeutet werden soll? — Was soll uns das Sprichwort nicht sagen? — Welchen Sinn soll es vielmehr hier haben? — Das Wort „Boden" hat eine mehrfache Bedeutung. In derjenigen Erklärung des Sprichwortes, welche nicht Geltung haben soll, ist es als Bezeichnung dessen gebraucht, woraus etwas hervorgeht. Goldener Boden ist also solcher Boden, welcher reichlich Frucht bringt. Das Wort „Handwerk hat einen goldenen Boden" heißt demnach: Es bringt reichen Ertrag. Das Wort Boden dient aber auch zur Bezeichnung dessen, worauf etwas ruht; es ist in diesem Sinne also gleichbedeutend mit Unterlage. Das Wort „Handwerk hat einen goldenen Boden" heißt hiernach: Das Handwerk muß bei seinem Betriebe eine sichere, tüchtige Grundlage haben. Was ist als solche Grundlage bezeichnet? — Und welche Verheißung ist dem Handwerk gegeben, wenn es auf dieser Grundlage ruht und betrieben wird? —

Wie heißt die zweite Forderung, welche in der ersten Regel ausgesprochen wird? — Die Arbeit ist aller Menschen Aufgabe. — Das Wort Gottes sagt: „Im Schweiße deines Angesichts sollst du dein Brot essen,“ und ein Sprichwort mahnt uns daran, daß Müßiggang aller Laster Anfang ist. Welches Wort steht zwischen den beiden Forderungen der ersten Regel? — Also Gebet und Arbeit müssen beisammen sein, wenn es im Hause wohl stehen soll. In welchen Worten sagt dies das Lesestück? — Wer demnach das eine ohne das andere will, der macht's nicht recht. Gebt die Gründe an! Zur Arbeit lassen sich die Menschen wohl durch die Not des Lebens treiben; leider aber versäumen sie oft dabei das Gebet. Darum mahnt die Auslegung der Regel noch einmal daran, daß wir bei der Arbeit das Beten nicht unterlassen sollen. Es ist dies durch das Wort angedeutet, mit dem man von alters her das Morgengebet und das Abendgebet bezeichnete. Wie nannten die Alten das Morgengebet? — Wie das Abendgebet? — Weshalb nannten sie das Morgengebet den Morgensegen und das Abendgebet den Abendsegen? — Zum Schluß wird uns ein heilsamer Rat erteilt. — Wozu werden wir in demselben aufgefordert? — Was soll die Folge davon sein, wenn wir dieser Aufforderung nachkommen? —

2. Wie heißt die zweite Regel, welche uns für das Leben im Hausstande gegeben wird? — Diese Regel besteht aus zwei Sätzen. Gebt dieselben an! — Was fordert der erste Satz von uns? — Welche Eigenschaft besitzt ein Mensch, der das Seine immer „zu rat“ hält? — Wozu werden wir also in diesen Worten ermahnt? — Was wird im zweiten Satze der Regel dem verheißen, der Sparsamkeit übt? — Jeder also soll bei der rechten Sparsamkeit etwas übrig haben; nicht bloß der, welcher im Überfluß lebt, sondern auch der Arme. So weist uns dies Wort also auf eine große Wirkung der rechten Sparsamkeit hin. Und um dieser Wirkung willen ist es wichtig, daß jeder in seinem Hausstande Sparsamkeit übt, damit er in schweren Zeiten, in den Tagen des Alters und der Krankheit nicht zu darben braucht. Was ist im folgeuden Satz von dieser Regel gesagt? — Mit den Worten wird das Verhältnis dieser Regel zu der ersten bezeichnet. Wenn sich zweie die Hand reichen, so verbinden sie sich dadurch. — Was soll also mit diesen Worten von der zweiten Regel in ihrem Verhältnis zur ersten gesagt werden? — Dies Verhältnis wird noch durch ein zweites Bild bezeichnet. Wie heißt dies? — Welche der beiden Regeln ist in diesen Worten als der Same bezeichnet? — Welche als der Keim? — Was ist also von dem zu erwarten, der die erste Regel treulich befolgt? — Daß dies geschieht, wird im folgenden noch weiter gezeigt. Was ist zuerst von dem behauptet, was man mit Gebet und Arbeit ehrlich und treu erworben hat? — Auf welche Weise wird dasselbe also nicht durchgebracht? — Was ist zweitens von solchem Erwerbe behauptet? — Ein Leihhaus ist eine Anstalt, in welcher Geld gegen eingelieferte Pfandstücke verliehen wird. Durch solche Einrichtung ist es jedem zwar leicht gemacht, sich für den Augenblick Geld zu verschaffen. Aber die Zeit, in welcher das Geld nebst Zinsen zurück-

gegeben werden muß, damit man die Pfandstücke wieder erhält, kommt bald herbei. Und da ist es dann nicht selten, daß die Pfandstücke nicht wieder eingelöst werden können, daß sie also für den Besitzer verloren gehen. — Wovor hütet sich der, welcher durch Gebet und Arbeit sich einen Besitz erworben hat? — Was ist drittens von solchem Erwerbe behauptet? — Der Schornstein führt den Rauch von dem Feuer hinweg, das auf dem Herde unterhalten wird. Was wird auf dem Herde bereitet? — Auf welche Weise können wir hiernach das, was wir besitzen, zum Schornstein hinauswandern lassen? — Was soll also damit gesagt sein, wenn es heißt: Was man mit Gebet und Arbeit ehrlich und treu erworben hat, das wandert nicht zum Schornstein hinaus?

3. Die dritte Regel ist in einem Satze enthalten, der äußerlich unvollständig erscheint. Der Inhalt dieses Satzes wird deutlich, wenn als Gegenstand der Rede das Wort „der Hausstand" hinzugefügt wird. Wie soll nach den Worten der Regel der Hausstand sein? — Sprecht nun diese Regel in Form einer Forderung vollständig aus! — Wie vielerlei wird in dieser Regel für unseren Hausstand gefordert? — Was zuerst? — Was dann? — Erklärt mit den Worten des Buches, was es heißt: der Hausstand sei klein! — Welcher Sinn wird hiernach für die gefordert, welche im Hausstand glücklich leben wollen? — Erklärt mit den Worten des Buches den Satz: der Hausstand sei rein! — Wieviel Stücke sind hier genannt, durch welche der Hausstand die geforderte Eigenschaft verliert? — Welches ist das erste Stück? — Mit dem Worte „Unrecht" ist wohl besonders mit Unrecht erworbenes Gut gemeint, von dem wir den Hausstand frei halten sollen. In diesem Sinne bittet der Liederdichter:

„Willst du mir etwas geben
an Reichtum, Gut und Geld,
so gieb auch dies dabei,
daß von unrechtem Gut
nichts untermenget sei."

Welches ist das zweite Stück, wodurch der Hausstand die geforderte Eigenschaft verliert? — Was ist im folgenden Satze von denen behauptet, die in ihrem Hausstande sich nicht hüten vor Hochmut und vor Schulden? — Am Schluß der Erklärung redet der Verfasser noch besonders von dem Schuldenmachen. Er zeigt, aus welcher Gesinnung es hervorgeht, warnt vor demselben und weist endlich darauf hin, unter welcher Bedingung allein es zum Segen werden kann.

4. Welche Vorschrift für den Hausstand giebt die vierte Regel? — Was ist von dieser Forderung behauptet? Es ist gesagt, daß diese Forderung sonderbar klinge, weil es scheint, als ob eine solche Freude, wie sie hier gefordert wird, keine rechte Freude sei. Was wird aber trotzdem behauptet? — Im weiteren Verlaufe der Erklärung wird nachgewiesen, daß wirklich eine im Hause, d. h. mit der Familie, genossene Freude die beste sei. Es wird gesagt, welcher Art solche Freude sein soll und welcher Art nicht, und daß eine solche Freude keinem verboten sei.

II. 1. Welche Forderung spricht die erste Regel für das Leben im Hausstande aus?
2. Welche Forderung und welche Verheißung enthält die zweite Regel?
3. Was fordert die dritte Regel für den Hausstand?
4. Wozu ermahnt uns die vierte Regel?

B. Stoffe in gebundener Rede.*)

1. Das Grab im Busento.

(Von Platen.)

Nächtlich am Busento lispeln bei Consenza dumpfe Lieder;
aus den Wassern schallt es Antwort, und in Wirbeln klingt es wieder.

Und den Fluß hinauf, hinunter ziehn die Schatten tapfrer Goten,
die den Alarich beweinen, ihres Volkes besten Toten.

Allzufrüh und fern der Heimat mußten hier sie ihn begraben,
während noch die Jugendlocken seine Schulter blond umgaben.

Und am Ufer des Busento reihten sie sich um die Wette;
um die Strömung abzuleiten, gruben sie ein frisches Bette.

In der wogenleeren Höhlung wühlten sie empor die Erde,
senkten tief hinein den Leichnam, mit der Rüstung, auf dem Pferde.

Deckten dann mit Erde wieder ihn und seine stolze Habe,
daß die hohen Stromgewächse wüchsen aus dem Heldengrabe.

Abgelenkt zum zweitenmale, ward der Fluß herbeigezogen:
mächtig in ihr altes Bette schäumten die Busentowogen.

Und es sang ein Chor von Männern: „Schlaf in deinen Heldenehren;
keines Römers schnöde Habsucht soll dir je dein Grab versehren!“

Sangen's, — und die Lobgesänge tönten fort im Gotenheere.
Wälze sie, Busentowelle, wälze sie von Meer zu Meere!

I. Das Gedicht versetzt den Leser in die Zeit, in welcher die Westgoten unter ihrem kühnen Führer Alarich in Italien einfielen, die Stadt Rom wiederholentlich angriffen und im Jahre 410 eroberten. Als Alarich seine Scharen nach Unteritalien führte, ereilte ihn der Tod in der Blüte seiner Kraft. Er starb, 34 Jahre alt, zu Consentia (Cosenza) in der Nähe von Rhegium. Seine Getreuen mußten ihn hier bestatten, und sie thaten dies in einer Weise, welche ihre Liebe und ihre Verehrung gegen

*) Über das Wesen und die unterrichtliche Behandlung dieser Stoffe vergl. Seite 219—225.

den großen Toten bezeugt. Unweit der genannten Stadt leiteten sie den Fluß Busento ab, bereiteten in dem trocken gelegten Strombett ein Grab, setzten in demselben ihren Führer mit seinem Streitroß und vielen Kostbarkeiten bei und töteten dann die Gefangenen, welche die Arbeit verrichtet hatten, damit kein Römer die letzte Ruhestätte des teuren Toten wisse und seinen Grabesfrieden stören könne.

Der Dichter verstattet sich in seiner Darstellung zwei Abweichungen von den geschichtlichen Nachrichten: einmal die, daß er die Herstellung der Grabstätte von den Goten selbst bewirken läßt, während sie von römischen Gefangenen ausgeführt wurde; dann die, daß er die Tötung der gegefangenen Römer verschweigt. Durch die erste Abweichung erhebt sich die Dichtung zu einem feierlichen Ausdruck der Verehrung, welche die Goten gegen ihren Führer hegten; durch die zweite scheidet er aus der Dichtung ein das Gefühl verletzendes und den poetischen Eindruck beeinträchtigendes Moment aus.

Der Dichter hatte auf einer Reise durch Italien an der denkwürdigen Stelle geweilt; dort war auch das Bild jenes Vorganges in ihm wach geworden. Im Geiste schaut er denselben als einen gegenwärtigen, und was sein innerer Sinn in dieser Rückerinnerung vernahm, das spricht er aus in den vier ersten Zeilen der Dichtung. — Es ist eine dunkle, trübe Scene, die er uns vorstellig macht: über der Stätte ist die Nacht ausgebreitet; sein geistiges Ohr vernimmt den leisen Klang dumpfer Klagelieder, deren Wiederhall aus den bewegten Wassern des Flusses ertönt; sein geistiges Auge schaut die trauervollen Scharen der am Flusse hinauf und hinunter ziehenden Goten.

Nach dieser Vergegenwärtigung eines der Geschichte angehörigen Vorganges führt er denselben in erzählender Weise vor; er wechselt deshalb auch die Zeitform der Darstellung, indem er an Stelle des Präsens die Form des Imperfektums anwendet. — Der Dichter weist in dieser erzählenden Vorführung darauf hin, daß der Tod Alarichs ein früher war und daß das Begräbnis auf fremder Erde stattfinden mußte; dann giebt er in kurzen, kräftigen Zügen ein Bild der Herstellung der Grabstätte, der Bestattung des Leichnams und des Abschiedes der trauernden Goten von dem Grabe des geliebten Führers.

Unter dem Eindruck, den die Vergegenwärtigung der dargestellten Vorgänge auf den Dichter machte, verweilt er in dem elliptischen Ausdruck: „Sangen's“, der gleichsam als ein verstärkendes Echo zu den vorhergehenden Mitteilungen erscheint. Wie aus längerem Nachsinnen erhebt er sich dann zu der von Befriedigung erfüllten Mitteilung: „und die Lobgesänge tönten fort im Gotenheere.“

Aber nicht an diese Stelle sollen die dankbarer Verehrung entsprungenen Lobgesänge gebunden sein; daher am Schluß der Wunsch: „Wälze sie, Busentowelle, wälze sie von Meer zu Meere!“ — „zum unvergänglichen Zeugnis der Liebe eines Heldenvolkes zu seinem toten Heldenkönig.“

Die Vollendung, welche das Gedicht in seiner Form erkennen läßt, hat ihre Würdigung durch Hiecke gefunden. Er sagt: „Wie voll, ganz und wahr ist die Empfindung, und doch wie wenig ist dadurch die Anschaulichkeit beeinträchtigt! Und wie entspricht das breit hinwallende Metrum dem Stolze des tapferen, selbstbewußten Volkes, und wiederum das fallende elegische Versmaß — seiner Trauer! Wie glücklich ist dabei der Griff, daß der letzte Trochäus voll ausklingt, nicht gekürzt ist. So werden die Reime in aller ihrer Fülle doch weiblich klagend, während der Trochäus, seiner Kürze beraubt, der Reim, mit männlicher Kraft am Schlusse aufschlagend, den Charakter des Gedichts wesentlich, und zwar zu dessen Nachteil, ändern würde; jetzt ist es zugleich von stolzem Selbstgefühl und — noch in höherem Grade — von ergreifender Wehmut durchhaucht."

II. 1. Welche traumartige Erscheinung stellt der Dichter in den vier ersten Zeilen dar?
2. Was erzählt er vom Tode Alarichs?
3. Was vom Begräbnis desselben?
4. Mit welchem Wunsch schließt das Gedicht?

III. 1. Erzählung der geschichtlichen Grundlage des Gedichts.
2. Beschreibung des Begräbnisses Alarichs.

---

2. Bertran de Born.

(Von Uhland.)

1. Droben auf dem schroffen Steine
rauchte in Trümmern Autafort*),
und der Burgherr steht gefesselt
vor des Königs Zelte dort:
„Kamst du, der mit Schwert und Liedern
Aufruhr trug von Ort zu Ort,
der die Kinder aufgewiegelt
gegen ihres Vaters Wort?

2. Steht vor mir, der sich gerühmet
in vermess'ner Prahlerei,
daß ihm nie mehr als die Hälfte
seines Geistes nötig sei? —
Nun der halbe dich nicht rettet,
ruf' den ganzen doch herbei,
daß er neu dein Schloß dir baue,
deine Ketten brech' entzwei!"

3. „Wie du sagst, mein Herr und König,
steht vor dir Bertran de Born,

---

*) Autafort (d. h. Haute-fort = Hochfeste) war die in Aquitanien belegene Burg des Sängers Bertran de Born.

der mit einem Lied entflammte
Perigord und Ventadorn;*)
der dem mächtigen Gebieter
stets im Auge war ein Dorn,
dem zu Liebe Königskinder
trugen ihres Vaters Zorn.

4. Deine Tochter saß im Saale
festlich, eines Herzogs Braut,
und da sang vor ihr mein Bote,
dem ein Lied ich anvertraut,
sang, was einst ihr Stolz gewesen,
ihres Dichters Sehnsuchtslaut,
bis ihr leuchtend Brautgeschmeide
ganz von Thränen war betaut.

5. Aus des Ölbaums Schlummerschatten
fuhr dein bester Sohn empor,
als mit zorn'gen Schlachtgesängen
ich bestürmen ließ sein Ohr.
Schnell war ihm das Roß gegürtet,
und ich trug das Banner vor,
jenem Todespfeil entgegen,
der ihn traf vor Montforts**) Thor.

6. Blutend lag er mir im Arme;
nicht der scharfe, kalte Stahl, —
daß er sterb' in deinem Fluche,
das war seines Sterbens Qual.
Strecken wollt' er dir die Rechte
über Meer, Gebirg und Thal;
als er deine nicht erreichet,
drückt' er meine noch einmal.

7. Da, wie Autafort dort oben,
ward gebrochen meine Kraft;
nicht die ganze, nicht die halbe
blieb mir, Saite nicht, noch Schaft.
Leicht hast du den Arm gebunden,
seit der Geist mir liegt in Haft;
nur zu einem Trauerliede
hat er sich noch aufgerafft."

8. Und der König senkt die Stirne:
„Meinen Sohn hast du verführt,
hast der Tochter Herz bezaubert,
hast auch meines nun gerührt!
Nimm die Hand, du Freund des Toten,
die, verzeihend, ihm gebührt!
Weg die Fesseln! Deines Geistes
hab' ich einen Hauch verspürt."

---

*) Perigord und Ventadorn sind zu Aquitanien gehörige Landschaften.
**) Montfort war eine feste Stadt in der Provinz Perigord.

I. Das Gedicht versetzt den Leser in die Regierungszeit Heinrichs II. (1154 bis 1189), mit dem das Fürstengeschlecht Anjou oder Plantagenet auf den Thron Englands kam, der zugleich aber auch Landesteile von Frankreich (Aquitanien) unter seinem Scepter hatte. Die Zeit war eine von Kampf und Streit bewegte. Viele der Großen des Reiches — unter ihnen selbst seine Söhne — erhoben sich gegen den König. Dieser setzte dem Widerstand Gewalt entgegen und ließ die Empörer seine starke Hand fühlen.

Neben der Kampfesunruhe machte sich in jenen Tagen in dem Leben des Volkes aber auch eine Stimmung geltend, welche — wie freundliche Sonnenblicke hinter düsteren Gewitterwolken — die Zeit mit verklärendem Schimmer erhellte. War ein Kampf beendet, so vertauschte der kriegslustige Adel Schwert und Lanze mit der Laute und ergötzte die edlen Frauen mit poetischen Wettkämpfen. Ritterliche Kampfspiele und heitere Volksbelustigungen wechselten mit dem Streit erbitterter Gewalten, und inmitten des rauhen Waffenlärmes offenbarte sich hochherziger, den höheren Lebensinteressen zugewandter Sinn. Es war die Zeit des provençalischen Sängertums, die Zeit der Troubadours. Sie sangen, um es mit dem Wort des deutschen Dichters zu sagen, „von Lenz und Liebe, von sel'ger goldner Zeit, von Freiheit, Männerwürde, von Treu' und Heiligkeit;" sie sangen „von allem Süßen, was Menschenbrust durchbebt;" sie sangen „von allem Hohen, was Menschenherz erhebt."

Solcher der poetischen Stimmung und der erhöhten Lebensanschauung entsprossene Gesang milderte die Gegensätze, welche das menschliche Leben und Streben entzweiten, und verschönte dadurch die rauhe Wirklichkeit. Ein Zeugnis von dieser Wirkung enthält auch das vorstehende Gedicht.

Dasselbe gliedert sich in drei Teile. Der erste umfaßt die Strophen 1 und 2, der zweite die Strophen 3 bis 7, der dritte die Strophe 8.

Str. 1 und 2. Der Dichter entfaltet zunächst ein farbenreiches Bild der äußeren Umstände, unter denen die erzählten Vorgänge sich vollziehen: auf der Höhe die in ihren Trümmern rauchende Burg Autafort, im Thale das königliche Heer; inmitten des Heeres der siegbewußte Kriegsherr, vor diesem der nach blutiger Fehde in Fesseln gelegte Burgherr Bertran de Born, der kühnste der Ritter und der gewaltigste der Sänger seiner Zeit. — Im Anschluß an dies Situationsgemälde wird der König redend eingeführt. Mit strengem fragenden Wort wendet er sich an den Gefangenen und hält diesem die Verschuldung vor, welche er durch die Erregung des Aufruhrs gegen die königliche Macht und durch die Aufwiegelung der Kinder gegen den väterlichen Willen auf sich geladen hatte.

In der zweiten Strophe steigert sich die strafende Anrede zum bitteren Spott über den bezwungenen Vasallen, der sich gerühmt hatte, daß ihm nie mehr als die Hälfte seines von Mut und Sängerkraft erfüllten Geistes zum Kampfe gegen den König nötig gewesen sei. — Ein solches Wort des Siegers ruft unwillkürlich die Erwartung auf die Antwort des einst so gewaltigen und jetzt äußerlich machtlos gewordenen Gegners hervor.

Die Antwort erfolgt in den Strophen 3 bis 7. In rückhaltloser Offenheit und in männlicher Würde bekennt der gefesselte Sänger sich zu den von dem Könige ihm vorgehaltenen Verschuldungen: daß er die der Herrschaft desselben unterworfenen Landschaften Perigord und Ventadorn zum Aufruhr entflammt und die Herzen der Kinder durch seinen Gesang dem Vater abgewandt habe.

Weiter ausgeführt wird der zweite dieser Gedanken in der vierten und fünften Strophe, und zwar in der vierten an dem Verhalten der Königstochter. Diese saß an ihrem festlichen Ehrentage an der Seite des durch väterlichen Willen bestimmten herzoglichen Gemahls, als ein Bote des ritterlichen Sängers ein ihm von diesem anvertrautes Lied ertönen ließ. Dieses Lied, einst der Königstochter „Stolz" und „ihres Dichters Sehnsuchtslaut", rief die Erinnerung an ein nunmehr verlorenes Glück wach. Die Thränen, welche diese Erinnerung begleiteten, sind Zeugnisse ihrer Trauer und zugleich Vorwürfe gegen den Vater, welcher der Neigung der Tochter entgegengetreten war.

In der fünften Strophe wird eine ähnliche Wirkung an dem Sohne des Königs dargestellt, welcher, „hingerissen von zorn'gen Schlachtgesängen", der Pflichten des Kindes vergaß und dem ritterlichen Sänger folgte im Kampfe gegen die Macht des Vaters, bis ihn der Todespfeil traf.

Wie mit dämonischer Gewalt ausgerüstet, erscheint der Sänger in den herzbethörenden und herzberückenden Wirkungen seines Gesanges. Die dieser Gottesgabe zustehende höchste Wirkung konnte er aber noch nicht ausüben, weil die Gabe noch an leidenschaftliche Selbstsucht gebunden, er also noch nicht ihr lauteres Organ war. Von dieser Fessel mußte sie befreit werden, ehe ihr die schönste Wirkung, die herzverklärende und herzerhebende, zu teil werden konnte. Der Sänger ging auch durch einen Läuterungsprozeß hindurch, welcher für ihn diesen Erfolg hatte.

In der sechsten Strophe berichtet er dem Könige, daß des „Sterbens Qual" dem Sohne nicht durch den Gedanken an den Tod, sondern durch den Gedanken an den auf ihm lastenden väterlichen Fluch bereitet worden sei, und daß des Sohnes letzte Sehnsucht nicht von dem Verlangen nach dem Leben, sondern von der Sehnsucht nach Versöhnung mit dem Vater erfüllt gewesen sei. Mit dieser Qual und Sehnsucht im Herzen lag der zu frevler That hingerissene Königssohn im Arm des Sängers. In diesem Moment kommt demselben sein Anteil an der Verschuldung des Sohnes zum Bewußtsein. „Da" — in dieser Erkenntnis — ward gebrochen seine Kraft, so daß sein Lied verstummte, sein Kampfesmut erlosch, sein kühn aufstrebender Geist gebunden und damit sein bisheriger Sieg in Niederlage verwandelt wurde. Der innige Lautenklang, der hinreißende Kampfgesang wich einem Trauerliede. Wir vernehmen dasselbe in dem Gedichte nicht; seinen Inhalt aber können wir erraten: es war die Klage über den durch seine Schuld dem Vater verlorenen Sohn. Und dieser aus der Tiefe des Gemütes sich hervorringende Klage-

ton verlautbarte, was die bethörenden Liebesklänge und Schlachtgesänge nicht vermocht hatten: daß der Sänger nunmehr im Gefühl seiner Verschuldung die Größe der sittlichen Verpflichtung erkannte, welche er mit der ihm zu teil gewordenen Gottesgabe übernommen hatte. In der qualvollen Todesstunde des Königssohnes war ihm der Blick aufgegangen für das, was menschliches Leben und Streben in seiner Vollendung sein soll. In dieser Stunde hatte sein im Schmerz geläuterter Sinn das Chaos der das Menschenherz bewegenden Gewalten durchschaut und sich aus der Tiefe des Schuldbewußtseins zur Erkenntnis seiner sittlichen Verpflichtung emporgerungen. Und damit hatte er empfangen die Weihe des Sängertums, so daß er — auch schon mit der bloßen Erwähnung des Trauerliedes — zeugen konnte von dem, was „Menschenherz erhebt". So war an ihm erfüllt, was Claudius von den Poeten sagt: Sie sind „helle, reine Kieselsteine, an die der schöne Himmel und die schöne Erde und die heilige Religion anschlagen, daß Funken herausfliegen".

Nr. 8. Einem Bekenntnis, wie das war, welches der ritterliche Sänger aussprach, konnte die Wirkung nicht fehlen. Der Dichter bringt sie in einem lebensvollen Seelengemälde an dem Verhalten des Königs zur Anschauung. Das Zeugnis blieb zunächst nicht ungehört („Und der König senkt" — wie in tiefem Nachsinnen — „die Stirne"). In seiner Erinnerung tauchen wieder die Verschuldungen auf, mit denen der Sänger sein Herz verwundet hat. Aber diese Erinnerung weckt nicht mehr — wie nach Str. 1 und 2 — den Zorn des Königs; sie treibt denselben jetzt zu dem Bekenntnis, daß der Sänger mit dem, was er kund gab, auch sein Herz gerühret habe. Solcher Wandlung im Gemüt kann die äußere Erweisung nicht fehlen: dem Sänger wird als Zeichen der Versöhnung die Hand geboten, dem Sohne die im Sterben ersehnte Verzeihung zugesprochen. Nun muß auch das Verhältnis, in welchem der König und der Sänger noch kurz vorher sich feindlich gegenüberstanden, ein anderes werden; deshalb am Schluß zunächst der königliche Befehl: „Weg die Fesseln!" und dann das die Macht des Sängertums demütig feiernde Bekenntnis: „Deines Geistes hab' ich einen Hauch verspürt."

So stellt also das Gedicht den Gesang — die Poesie — als eine Macht dar, die, wenn sie noch gebunden ist an Leidenschaft, den Sinn bestrickt und hinreißt, deren erhebende und verklärende Wirkung sich aber geltend macht, wenn sie von solcher Beimischung gereinigt ist.*)

II. 1. Welche Vorwürfe erhebt der König Heinrich gegen den gefangenen ritterlichen Sänger?

2. In welchen Worten steigern sich diese Vorwürfe zum bitteren Spott?

---

*) Dieses Gedicht bildet in mancher Beziehung einen Gegensatz zu des Dichters berühmter Ballade „Des Sängers Fluch". In dieser ist der König ein herzloser Despot, der allem Schönen und Edlen abgewandt ist; hier dagegen erscheint er als ein Mensch, der edler und weicher Regungen fähig ist.

3. Welche Zugeständnisse macht Bertran de Born auf die strafende Anrede des Königs?
4. Welches Bekenntnis legt er damit zugleich ab?
5. Welche Wirkungen brachte dies Bekenntnis bei dem König hervor?

III. 1. Beschreibung der Örtlichkeiit, an der der erzählte Vorgang stattfand.
2. Darstellung der Zeitverhältnisse, unter denen der Vorgang stattfand.
3. Darstellung des inneren Entwicklungsganges, auf welchem Bertran de Born die Palme des Sängertums gewann.

---

3. Löwenritt.

(Von Freiligrath.)

1. Wüstenkönig ist der Löwe. Will er sein Gebiet durchfliegen,
wandelt er nach der Lagune, in dem hohen Schilf zu liegen.
Wo Gazellen und Giraffen trinken, kauert er im Rohre;
zitternd über dem Gewalt'gen rauscht das Laub der Sykomore.

2. Abends, wenn die hellen Feuer glühn im Hottentottenkraale,
wenn des jähen Tafelberges bunte, wechselnde Signale
nicht mehr glänzen, wenn der Kaffer einsam schweift durch die Karroo,
wenn im Busch die Antilope schlummert und am Strom das Gnu:

3. Sieh, dann schreitet majestätisch durch die Wüste die Giraffe,
daß mit der Lagune trüben Fluten sie die heiße, schlaffe
Zunge kühle; lechzend eilt sie durch der Wüste nackte Strecken,
knieend schlürft sie langen Halses aus dem schlammgefüllten Becken.

4. Plötzlich regt es sich im Rohre: mit Gebrüll auf ihren Nacken
springt der Löwe. Welch ein Reitpferd! Sah man reichere Schabracken
in den Marstallkammern einer königlichen Hofburg liegen
als das bunte Fell des Renners, den der Tiere Fürst bestiegen?

5. In die Muskeln des Genickes schlägt er gierig seine Zähne;
um den Bug des Riesenpferdes weht des Reiters gelbe Mähne.
Mit dem dumpfen Schrei des Schmerzes springt es auf und flieht gepeinigt;
sieh, wie Schnelle des Kameles es mit Pardelhaut vereinigt!

6. Sieh, die mondbestrahlte Fläche schlägt es mit den leichten Füßen!
Starr aus ihrer Höhlung treten seine Augen; rieselnd fließen
an dem braungefleckten Halse nieder schwarzen Blutes Tropfen,
und das Herz des flücht'gen Tieres hört die stille Wüste klopfen.

7. Gleich der Wolke, deren Leuchten Israel im Lande Yemen
führte, wie ein Geist der Wüste, wie ein fahler, luft'ger Schemen,
eine sandgeformte Trombe in der Wüste sand'gem Meer
wirbelt eine gelbe Säule Sandes hinter ihnen her.

8. Ihrem Zuge folgt der Geier, krächzend schwirrt er durch die Lüfte;
ihrer Spur folgt die Hyäne, die Entweiherin der Grüfte;
folgt der Panther, der des Kaplands Hürden räuberisch verheerte;
Blut und Schweiß bezeichnen ihres Königs grausenvolle Fährte.

9. Zagend auf lebend'gem Throne sehn sie den Gebieter sitzen
und mit scharfer Klaue seines Sitzes bunte Polster ritzen.
Rastlos, bis die Kraft ihr schwindet, muß ihn die Giraffe tragen;
gegen einen solchen Reiter hilft kein Bäumen und kein Schlagen.

10. Taumelnd an der Wüste Saume stürzt sie hin und röchelt leise;
tot, bedeckt mit Staub und Schaume, wird das Roß des Reiters Speise.
Über Madagaskar, fern im Osten, sieht man Frühlicht glänzen. —
So durchsprengt der Tiere König nächtlich seines Reiches Grenzen.

Das vorstehende Gedicht ist eine poetische Beschreibung in Form der Schilderung. Unter Bezugnahme auf das, was auf Seite 140 der „Anleitung ꝛc." über die Beschreibung und auf Seite 142 und 143 der „Beiträge zur Formenlehre der Poesie" über die poetische Beschreibung gesagt worden ist, soll an dieser Stelle noch auf das hingewiesen werden, was für das Verständnis der Darstellungsform der Schilderung erforderlich ist.

Die Schilderung will nicht bloß auf die Erkenntnis, sondern auch auf das Gefühl wirken. Das Mittel zu dieser Einwirkung besteht in der Darbietung von Merkmalen eines Gegenstandes oder eines Vorganges, welche, indem sie das Erkennen anreizen und beschäftigen, mittelst der „Vorstellungen der bildenden Phantasie" den Leser zugleich in einen Zustand der Gefühlserregung versetzen. Deshalb enthält die Schilderung nicht selten auch einen Hinweis auf den Gefühlszustand, welchen die Anschauung des Gegenstandes der Darstellung in dem Darstellenden hervorgerufen hat.

Das Gedicht von Freiligrath entspricht den an die Schilderung, insonderheit auch den an die poetische Schilderung zu erhebenden Anforderungen. Über demselben ist der Zauber einer majestätischen Pracht ausgebreitet, welche nicht bloß das anschauende Erkennen, sondern auch die Stimmung des Wahrnehmenden anregt. Der erste Hinweis auf den Inhalt des lebensvollen Gemäldes, welches der Dichter entwirft, ist in der Überschrift enthalten. Sein Kolorit erhielt dies Gemälde durch den ersten Satz der ersten Strophe: „Wüstenkönig ist der Löwe." Durch diesen Gedanken wird dem Leser gleichsam der Standpunkt angewiesen, von dem aus er die Vorgänge anschauen soll. Zugleich werden durch denselben auch die dargestellten Vorgänge des abschreckenden Eindrucks entkleidet, den sie nach ihrer Realität erzeugen müßten. So gestaltet sich vor dem geistigen Auge der Raubzug des Löwen zu einem Triumphzuge eines Herrschers durch sein Machtgebiet. So erhebt sich das einem Naturtriebe entwachsene Verhalten des Löwen gleichsam zu einer zweckbewußten Handlung, wie dies in dem Ausdruck angedeutet ist: „Will er sein Gebiet durchfliegen ꝛc." So wird auch bei der geistigen Anschauung von Vorgängen das Gefühl nicht bloß kräftiger, sondern auch wohlthuender berührt, als es bei der Vergegenwärtigung der baren Wirklichkeit derselben möglich wäre.

In solcher Auffassung stellt sich der ganze Vorgang in drei Scenen dar.

Erste Scene: Die den Herrscherritt vorbereitenden Vorgänge:

a. das Aufsuchen des Reitpferdes (Str. 1);

b. das Nahen der Giraffe zu der Lagerstelle des Löwen (Str. 2 und 3).

Zweite Scene: Der Hauptvorgang — der Ritt des Wüstenkönigs durch sein Gebiet:

a. die Ergreifung des schmuckreichen Reitpferdes (Str. 4);

b. das Verhalten des Löwen als des gewaltigen und gewaltthätigen Reiters (Str. 5, Zeile 1 u. 2);

c. das Verhalten und der Zustand der Giraffe als des vergewaltigten Reitpferdes (Str. 5, Zeile 3 u. 4, und Str. 6);

d. die den Ritt begleitenden Erscheinungen (Str. 7 und 8, Zeile 1 und 2).

Dritte Scene: Die den Herrscherritt beendigenden Vorgänge:

a. das Verenden der Giraffe (Str. 9, Zeile 3 u. 4 und Str. 10, Zeile 1 u. 2);

b. das Aufleuchten des Früh- oder Morgenlichtes (Str. 10, Zeile 3).

Die Schlußzeile des Gedichtes verweist mit dem Worte „So“ auf den Inhalt der Überschrift zurück und bringt damit das poetische Gemälde und die geistige Wahrnehmung desselben zum Abschluß.

Für die Einführung in das Verständnis des Gedichts ist neben dem Hinweis auf die dargelegte Inhaltsentfaltung die Erklärung verschiedener Ausdrücke erforderlich. Zu diesen gehören: Lagune, d. i. eine mit Wasser und Schlamm gefüllte Vertiefung, wie sie sich in den Küstengegenden finden; Sykomore ist die Bezeichnung eines hoch aufschießenden Gewächses, des Maulbeerfeigenbaumes; Kraal die Benennung eines Hottentottendorfes; der Tafelberg ist ein Berg in der Nähe der Kapstadt, welcher seinen Namen von der den Gipfel desselben bildenden Platte hat. Die Lichtwirkung auf die prachtvolle Pflanzendecke des Berges wird mit dem Ausdruck „Signale“ bezeichnet. Karroo (spr. Karu) ist der Name dürrer Steppenflächen, wie sie sich in Südafrika finden. Gnu ist die Bezeichnung einer Art der Antilope. Das Wort Bug (von biegen) bezeichnet den vorderen Teil der Brust größerer Tiere. Pardel ist gleichbedeutend mit Panther. Yemen ist ein am roten Meere belegener Landstrich Arabiens. Schemen heißt Schattenbild. Trombe bedeutet Wasserhose; in dem Gedicht ist das Wort zur Bezeichnung der durch den aufgewirbelten Wüstensand gebildeten Staubwolke gebraucht. Das Wort „zagend“ (in Str. 9) ist als Bestimmung zu „sehn“ zu betrachten.

Aufgabe für eine schriftliche Arbeit: Schildernde Beschreibung der Wüstenwanderung des Löwen.

4. Die alte Waschfrau.

(Von Chamisso.)

1. Du siehst geschäftig bei dem Linnen
die Alte dort in weißem Haar,
die rüstigste der Wäscherinnen
im sechsundsiebenzigsten Jahr.
So hat sie stets mit saurem Schweiß
ihr Brot in Ehr' und Zucht gegessen,
und ausgefüllt mit treuem Fleiß
den Kreis, den Gott ihr zugemessen.

2. Sie hat in ihren jungen Tagen
geliebt, gehofft und sich vermählt;
sie hat des Weibes Los getragen,
die Sorgen haben nicht gefehlt;
sie hat den kranken Mann gepflegt;
sie hat drei Kinder ihm geboren;
sie hat ihn in das Grab gelegt
und Glaub' und Hoffnung nicht verloren.

3. Da galt's, die Kinder zu ernähren;
sie griff es an mit heiterm Mut,
sie zog sie auf in Zucht und Ehren,
der Fleiß, die Ordnung sind ihr Gut.
Zu suchen ihren Unterhalt,
entließ sie segnend ihre Lieben;
so stand sie nun allein und alt,
ihr war ihr heit'rer Mut geblieben.

4. Sie hat gespart und hat gesonnen
und Flachs gekauft und nachts gewacht,
den Flachs zu feinem Garn gesponnen,
das Garn dem Weber hingebracht;
der hat's gewebt zu Leinewand;
die Schere brauchte sie, die Nadel
und nähte sich mit eigner Hand
ihr Sterbehemde sonder Tadel.

5. Ihr Hemd, ihr Sterbehemd, sie schätzt es,
verwahrt's im Schrein am Ehrenplatz;
es ist ihr erstes und ihr letztes,
ihr Kleinod, ihr erspartes Schatz.
Sie legt es an, des Herren Wort
am Sonntag früh sich einzuprägen;
dann legt sie's wohlgefällig fort,
bis sie darin zur Ruh' sie legen.

6. Und ich, an meinem Abend, wollte,
ich hätte, diesem Weibe gleich,
erfüllt, was ich erfüllen sollte
in meinen Grenzen und Bereich;
ich wollt', ich hätte so gewußt
am Kelch des Lebens mich zu laben,
und könnt' am Ende gleiche Lust
an meinem Sterbehemde haben.

I. In den fünf ersten Strophen des Gedichts entwirft der Dichter das Lebensbild einer ihm bekannt gewordenen Persönlichkeit: der alten Waschfrau. Dies Lebensbild ist aus zwei Bestandteilen zusammengesetzt: einmal aus Zügen, welche die äußere Erscheinung der Persönlichkeit charakterisieren; dann aus Zügen, welche den Lebensgang derselben darstellen.

Zunächst will der Dichter das Bild der Persönlichkeit, die er in Wirklichkeit sah, dem Leser gegenwärtig machen; er richtet deshalb den Blick auf Erscheinungen hin, die ein solches Bild hervorrufen können: auf die geschäftige Thätigkeit, in der sich — trotz der vorhandenen Spuren des Alters — die volle Rüstigkeit der Waschfrau zu erkennen giebt. Dieser Bestandteil des Gedichts ist beschreibender Art; der Dichter bringt demnach die der Beschreibung entsprechende Zeitform des Präsens zur Anwendung.

Der zweite Bestandteil des Lebensbildes enthält Mitteilungen über den Lebensgang der Waschfrau. In demselben werden der Vergangenheit angehörige Vorgänge dargestellt; er ist also erzählender Art, und deshalb bedient sich der Dichter in demselben der Zeitform des Perfektums. — Anknüpfend an die Eigentümlichkeit, in welcher die Waschfrau in dem ersten Teil der 1. Str. dargestellt ist (die Geschäftigkeit), verweist der Dichter mit dem Worte „so“ in die Vergangenheit und teilt mit, daß das Leben der Waschfrau auch in dieser Zeit ein dem Dienst der Pflicht, der strengen Zucht und der Ehrbarkeit geweihtes war.

Nach dieser allgemeinen Angabe führt der Dichter in der 2. und 3. Strophe das Leben der Waschfrau in den Stadien des Ehe- und des Witwenstandes in Einzelerscheinungen vor.

In kurzen Zügen stellt er in der 2. Str. den von Freude und Hoffnung begleiteten Eintritt in den Ehestand dar, weist aber auch auf Sorgen und Kümmernisse hin, welche dieser Abschnitt des Lebens ihr brachte. Die Mitteilung: „sie hat ihn in das Grab gelegt“ führt an den Schluß desselben.

Je trüber dieser Ausgang in dem äußeren Leben der Waschfrau ist, desto heller leuchtet der Zug, der an dem inneren Leben der nunmehrigen Witwe dargestellt wird: „sie hat Glaub' und Hoffnung nicht verloren.“

Mit solchem Erwerbe aus des Lebens Gang und Drang trat sie in das neue Lebensstadium: in den Witwenstand. Auch dieser brachte der Sorgen genug: „Da galt's, die Kinder zu ernähren.“ Ihr in Mühen erstarkter, in ernster Lebensauffassung gefestigter Sinn ließ sie auch die neuen Aufgaben rüstig erfassen und mit Erfolg lösen: „sie griff es an mit heitrem Mut; sie zog sie auf in Zucht und Ehren; der Fleiß, die Ordnung sind ihr Gut (d. h. die Gewöhnung an Fleiß und Ordnung waren die Güter, mit welchen sie die Kinder ausstattete). In dieser ihrer Wirksamkeit erfuhr sie zugleich einen neuen Schmerz: die Trennung von den Kindern und die Vereinsamung im Alter. — Wiederum

aber erscheint die Waschfrau nach all den Sorgen, Mühen und Entbehrungen als reich an Erwerbungen, die sie aus dem Gang ihrer Lebensschicksale gewonnen hatte. Es heißt in dem Gedicht: „ihr war ihr heitrer Mut geblieben."

Was der Dichter an dem Leben der Waschfrau wahrgenommen hat, erweckt in ihm Wünsche für den Abend seines eigenen Lebens. Der Blick auf den strengen Pflichtdienst, welchen die Witwe übt, ruft den Wunsch hervor: „ich wollte, ich hätte ebenso erfüllt, was ich erfüllen sollte in meinen Grenzen und Bereich"; der Blick auf das, was das Weib aus dem Leben mit seinen wechselvollen Ereignissen für sich gewonnen hatte, den Wunsch: „ich wollt', ich hätte so gewußt am Kelch*) des Lebens mich zu laben"; der Blick auf die Art, wie das Weib sich zu dem Ende ihres Lebens anschickte, den Wunsch: ich wollte, ich „könnt' am Ende gleiche Lust an meinem Sterbehemde haben." (Matth. 25, 23.)

II. 1. Mit welchen Merkmalen stellt der Dichter die Persönlichkeit der Waschfrau dar?
2. Was erzählt er von ihrem Lebensgange?
3. Welchen Wunsch spricht der Dichter im Hinblick auf das Leben der Waschfrau für sein eigenes Leben aus?

III. 1. Schriftliche Wiederzählung des geschichtlichen Inhalts des Gedichts.
2. Die alte Waschfrau erzählt dem Dichter ihre Lebensschicksale.

Als später die Waschfrau arbeitsunfähig und hilfsbedürftig wurde, nahm Chamisso sich ihrer an und suchte durch ein zweites Gedicht in weiteren Kreisen Teilnahme für sie zu erwecken. Der Versuch hatte den Erfolg, daß eine Summe gewonnen wurde, welche der Greisin die Not der letzten Lebenstage erleichterte. Das Gedicht lautet:

1. Es hat euch anzuhören wohl behagt,
was ich von meiner Waschfrau euch gesagt;
ihr habt's für eine Fabel wohl gehalten?
Fürwahr, mir selbst erscheint sie fabelhaft;
der Tod hat längst sie alle hingerafft,
die jung zugleich gewesen mit der Alten.

2. Dies werdende Geschlecht, es kennt sie nicht
und geht an ihr vorüber ohne Pflicht

---

*) Das Wort Kelch ist als bildlicher Ausdruck zur Bezeichnung dessen gebraucht, was in dem mit diesem Wort genannten Gefäß enthalten ist. Der Ausdruck „Kelch des Lebens" bezeichnet demnach das, was den Inhalt des Lebens bildet, also die in demselben uns zu teil werdenden Freuden und Leiden, welche, recht genossen und recht getragen, laben, d. h. gleichsam neu beleben und dazu helfen, daß das persönliche Leben gestärkt und so weit gefördert wird, daß auch der Blick auf das Ende desselben die Schrecken verliert, ja mit Wohlgefallen erfüllen kann. (Vergl. das auf Seite 251 und 252 erläuterte Gedicht „Gottes Zucht.")

und ohne Lust, sich ihrer zu erbarmen.
Sie steht allein; der Arbeit zu gewohnt,
hat sie, so lang' es ging, sich nicht geschont;
jetzt aber — wehe der vergeßnen Armen!

3. Jetzt drückt darnieder sie der Jahre Last;
noch emsig thätig, doch entkräftet fast,
gesteht sie's ein: „So kann's nicht lange währen.
Mag's werden, wie's der liebe Gott bestimmt;
wenn er nicht gnädig bald mich zu sich nimmt, —
nicht schafft's die Hand mehr — muß er mich ernähren."

4. So lang sie rüstig noch beim Waschtrog stand,
war für den Dürft'gen offen ihre Hand;
da mochte sie nicht rechnen und nicht sparen.
Sie dachte bloß: „Ich weiß, wie Hunger thut." —
Vor eure Füße leg' ich meinen Hut;
sie selber ist im Betteln unerfahren.

5. Ihr Frau'n und Herrn, Gott lohn' es euch zumal;
er geb' euch dieses Weibes Jahre Zahl
und spät dereinst ein gleiches Sterbekissen!
Denn wohl vor allem, was man Güter heißt,
sind's diese beiden, die man billig preist:
ein hohes Alter und ein rein Gewissen.

5. Aus dem Walde.

(Von Geibel.)

1. Mit dem alten Förster heut
bin ich durch den Wald gegangen,
während hell im Festgeläut
aus dem Dorf die Glocken klangen.

2. Golden floß ins Laub der Tag;
Vöglein sangen Gottes Ehre, —
fast, als ob's der ganze Hag
wüßte, daß es Sonntag wäre.

3. Und wir kamen ins Revier,
wo, umrauscht von alten Bäumen,
junge Stämmlein sonder Zier
sproßten auf besonnten Räumen.

4. Feierlich der Alte sprach:
„Siehst du über unsern Wegen
hochgewölbt das grüne Dach? —
Das ist unsrer Ahnen Segen.

5. Denn es gilt ein ewig Recht,
wo die hohen Wipfel rauschen;
von Geschlechte zu Geschlecht
geht im Wald ein heilig Tauschen.

6. Was uns not ist, uns zum Heil
ward's gegründet von den Vätern;
aber das ist unser Teil,
daß wir gründen für die Spätern.

7. Drum im Forst auf meinem Stand
ist mir's oft, als böt' ich linde
meinem Ahnherrn diese Hand,
jene meinem Kindeskinde.

8. Und sobald ich pflanzen will,
pocht das Herz mir, daß ich's merke,
und ein frommes Sprüchlein still
muß ich beten zu dem Werke:

9. „Schütz' euch Gott, ihr Reiser schwank!
Mögen unter euren Kronen,
rauscht ihr einst den Wald entlang,
Gottesfurcht und Freiheit wohnen!

10. Und ihr Enkel, still erfreut
mögt ihr dann mein Segnen ahnen,
wie's mit frommem Dank mich heut
an die Väter will gemahnen!" —

11. Wie verstummend im Gebet
schwieg der Mann, der tiefergraute,
klaren Auges, ein Prophet,
welcher vorwärts, rückwärts schaute.

12. Segnend auf die Stämmlein rings
sah ich dann die Händ' ihn breiten;
aber in den Gipfeln ging's
wie ein Gruß aus alten Zeiten.

I. Die Überschrift des Gedichts ist ein sprachlicher Ausdruck in unvollständiger Form. Er erhält die für sein Verständnis erforderliche Vervollständigung durch den Ausdruck: Mahnung aus dem Walde. Der Inhalt dieser Mahnung ist in der 6. Strophe ausgesprochen:

„Was uns not ist, uns zum Heil
ward's gegründet von den Vätern;
aber das ist unser Teil,
daß wir gründen für die Spätern."

Das erste Glied dieser Strophe nennt das, dessen wir eingedenk sein und an das wir uns erinnern lassen sollen durch Wahrnehmungen, welche der Anblick des Waldes veranlaßt. Das zweite Glied enthält die Mahnungen, welche in diesen Erinnerungen für uns enthalten sind.

Die angegebenen Gedanken erhalten Ausdruck in der erzählenden Mitteilung eines Vorganges, durch welche — entsprechend dem Wesen wahrer Poesie — die reale Wirklichkeit in ihren idealen Beziehungen vorstellig gemacht wird. — Nach der Bedeutung, welche der Inhalt der 6. Strophe für die Darlegung des Grundgedankens der Dichtung hat,

muß die unterrichtliche Behandlung desselben von vornherein sich veranlaßt sehen, demselben — ohne die Betrachtung von erschwerendem Nebenwerk stören zu lassen — zur Würdigung zu verhelfen.

Einleitend beginnt die Darstellung der Vorgänge, an denen der Grundgedanke der Dichtung erkannt werden soll, mit der erzählenden Beschreibung einer Wanderung in den Wald. Diese erzählende Beschreibung enthält in Str. 1 bis 3

a. die Bezeichnung der beiden Wanderer (der Erzähler und der alte Förster);
b. die Angabe der Zeit der Wanderung (ein Sonn- oder Feiertag);
c. den Hinweis auf die äußeren Erscheinungen, welche sich während der Wanderung in der Natur darboten (ein sonnenheller, von dem Gesang der Vögel belebter Tag).

Die erzählende Beschreibung schließt in ihrem ersten Teil ab mit dem Hinweis auf das erreichte Ziel der Wanderung (ein Revier, wo alte, laubgeschmückte Bäume neben jungen Stämmlein ohne Laubschmuck standen).

Die Wahrnehmungen, welche der alte Förster hier macht, öffnen ihm Herz und Mund zu bedeutungsvollen Worten (Str. 4 bis 10). Die tiefer Herzensbewegung entflossene Rede knüpft an an die Erscheinungen, welche sich ihm an der Stelle des Waldes darboten, „wo umrauscht von alten Bäumen, junge Stämmlein sonder Zier sproßten auf besonnten Räumen". Den Inhalt dieser Rede bildet:

a. ein in Frageform enthaltener Hinweis auf die alten Stämme als auf ein Erbe, das die Ahnen dem gegenwärtigen Geschlecht hinterlassen haben;
b. ein (indirekter) Hinweis auf die jungen Stämmlein, welche von dem gegenwärtigen Geschlecht als ein Erbe für zukünftige Geschlechter gepflegt werden. (Tauschen ist ein Empfangen und ein Spenden; ein „heiliges" Tauschen ist ein Empfangen und ein Spenden unter Innewerden der sittlichen Verpflichtungen, welche für beides — das Empfangen und das Spenden — vorhanden sind.) In dem Bewußtsein dieser sittlichen, an den Erscheinungen im Walde sich ihm darstellenden Verpflichtung war's dem alten Förster — so bekennt er selbst — „als böt' ich linde (d. h. sanft, leise) meinem Ahnherrn diese Hand, jene meinem Kindeskinde." So sieht er sich also als zur Vergangenheit und zur Zukunft in Verpflichtungen stehend an: dankbar genießend die Segnungen, welche von jener ihm zukamen, willig spendend den Segen werkthätigen Schaffens an diese. In solcher Auffassung seines Lebens vertritt der alte Förster zugleich die Ansicht, welche jeder in seinem Leben und Wirken anerkennen soll: **daß er ein zu Dank an die Vergangenheit verpflichteter Erbe und ein zu Segen schaffender Erblasser an die Zukunft sein soll.**

Die Str. 11 und 12 bringen die erzählende Beschreibung zum Abschluß, indem sie das Verhalten und die Erscheinung des alten Försters nach dieser Rede sowie den Eindruck darstellen, welche der erzählte Vorgang auf den Begleiter machte.

II. 1. Auf welche Erscheinungen im Walde machte der alte Förster seinen Begleiter aufmerksam?

2. Zu welchem Gedanken sah der alte Förster sich dadurch angeregt?

3. Welche Mahnung ist in diesen Gedanken für uns enthalten?

III. Aufgabe für eine schriftliche Arbeit: „Der Mensch — ein Erbe an Gütern aus der Vergangenheit und ein Erblasser an Segen für die Zukunft.“

---

6. Das Schloß Boncourt.

(Von Chamisso.)

1. Ich träum' als Kind mich zurücke
und schüttle mein greises Haupt;
wie sucht ihr mich heim, ihr Bilder,
die lang' ich vergessen geglaubt!

2. Hoch ragt aus schatt'gen Gehegen
ein schimmerndes Schloß hervor;
ich kenne die Türme, die Zinnen,
die steinerne Brücke, das Thor.

3. Es schauen vom Wappenschilde
die Löwen so traulich mich an;
ich grüße die alten Bekannten
und eile den Burghof hinan.

4. Dort liegt die Sphinx am Brunnen,
dort grünt der Feigenbaum,
dort, hinter diesen Fenstern,
verträumt' ich den ersten Traum.

5. Ich tret' in die Burgkapelle
und suche des Ahnherrn Grab;
dort ist's, dort hängt vom Pfeiler
das alte Gewaffen herab.

6. Noch lesen umflort die Augen
die Züge der Inschrift nicht,
wie hell durch die bunten Scheiben
das Licht darüber auch bricht.

7. So stehst du, o Schloß meiner Väter,
mir treu und fest in dem Sinn, —
und bist von der Erde verschwunden,
der Pflug geht über dich hin!

8. Sei fruchtbar, o teurer Boden;
ich segne dich mild und gerührt,
und segn' ihn zwiefach, wer immer
den Pflug nun über dich führt!

9. Ich aber will auf mich raffen,
mein Saitenspiel in der Hand,
die Weiten der Erde durchschweifen
und singen von Land zu Land.

Die in dem vorstehenden Gedicht ausgesprochenen Gedanken und Empfindungen haben ihre Veranlassung in bestimmten, mit dem Lebensgange des Dichters verknüpften Erlebnissen. Demnach erscheint die Bekanntmachung mit diesen Erlebnissen für das Verständnis des Gedichts notwendig. Die wichtigsten derselben sind folgende:

Adalbert von Chamisso wurde am 30. Januar 1781 auf dem Schlosse Boncourt in der Champagne geboren. In den Unruhen der französischen Revolution mußten die Eltern ihr Schloß und ihr Vaterland verlassen. Der damals kaum neunjährige Knabe folgte ihnen in die Fremde. Im Jahre 1797 kamen sie nach Berlin, wo Adalbert als Page in den preußischen Hofdienst trat. Später beschritt er die militärische Laufbahn, beschäftigte sich aber neben seinen dienstlichen Arbeiten fleißig mit dem Studium der deutschen Sprache und Litteratur. Er ging in dieser Zeit noch einmal nach Frankreich, kehrte jedoch bald wieder nach Berlin zurück und widmete sich nun besonders dem Studium der Naturwissenschaften.

Die Zeit der deutschen Befreiungskriege war für Chamisso eine traurige, da er das Schwert weder gegen sein Geburtsland noch gegen seine zweite Heimat führen wollte. Im Jahre 1815 begleitete er als Naturforscher den russischen Kapitän Krusenstern auf seiner großen Entdeckungsreise durch die Südsee um die Erde. Drei Jahre hindurch hielt diese Reise ihn von Deutschland fern. Als er 1818 nach Berlin zurückgekehrt war, fand er endlich die lang ersehnte Ruhe; er wurde zum Verwalter des botanischen Gartens ernannt. Im Jahre 1838 erkrankte er so bedenklich, daß er diese Stelle niederlegen mußte, und starb am 21. August desselben Jahres. Der stürmische Wogengang seines Lebens hatte sich am Schlusse desselben so weit beruhigt, daß er sich „am festen Ziele schwanken Strebens sah," und daß er von sich sagen konnte:

„Ich habe nicht gehofft, gestrebt vergebens;
mir blühen Weib und Kind so hold und traut."

I. Das Gedicht beginnt mit der Darstellung der Stimmungszustände, in die der Dichter sich durch die Rückerinnerung an seine Vergangenheit versetzt sah.

1. Er hebt seine Mitteilungen mit den Worten an: „Ich träum' als Kind mich zurücke," d. h. ich versetze mich in traumartigen Er=

innerungen zurück in die Zeit, da ich noch Kind war. Diese traumartige Rückerinnerung läßt Gedanken in ihm auftauchen, die ihm selbst befremdlich erscheinen, daher: „und schüttle mein greises Haupt.“ Die den Dichter erfüllenden und bewegenden Erinnerungen kommen ungesucht über ihn, kehren gleichsam unerwartet bei ihm ein; daher der von mit Schmerz gemischten Gefühlen hervorgerufene verwundernde Ausruf: „Wie sucht ihr mich heim, ihr Bilder, die lang' ich vergessen geglaubt!“

2 bis 7. In ruhiger, beschreibender Vorführung stellt der Dichter zunächst die Bilder dar, die bei der Rückerinnerung an die Jugendzeit seine Seele erfüllten. In dem Mittelpunkt seiner Gedanken steht das Schloß, in welchem er die Zeit der Kindheit verlebte. Er führt es dem Leser vor, indem er im Geiste eine Wanderung an die Stätte trüber und doch zugleich traulicher Erinnerungen macht.

Zunächst stellt das Schloß der geistigen Wahrnehmung sich in seiner Gesamterscheinung dar. „Hoch ragt aus schatt'gen Gehegen ein schimmerndes Schloß hervor.“ Bei weiterer Annäherung wird diese Wahrnehmung belebter, indem dem Dichter bekannte Einzelheiten an dem Schlosse für ihn bemerkbar werden. „Ich kenne die Türme, die Zinnen, die steinerne Brücke, das Thor.“

Am Thore rastet er im Anschauen des an demselben angebrachten Wappenschildes. „Es schauen vom Wappenschilde rc.“ Lebhafter wird jetzt seine Teilnahme für das Schloß und seine Freude über das Wiedersehen desselben. „Ich grüße die alten Bekannten rc.“

Im Burghof hält er Umschau. Drei Gegenstände fesseln hier seine Aufmerksamkeit: a. die Sphinx am Brunnen (d. h. ein Steinbild mit Menschenantlitz und Tierleib, wie es in damaliger Zeit vielfach als Schmuck der Brunnen verwandt wurde); b. der grünende Feigenbaum; c. die Fenster des Zimmers, in dem er die ersten Lebenstage verlebte.

Er beschließt seine Wanderung mit dem Besuch der Burgkapelle und des Grabes seines Ahnherrn. Dasselbe wird ihm erkennbar durch den über demselben aufgehängten Waffenschmuck („das Gewaffen“). — Die innere Bewegung, welche ihn bei dem Anblick dieser Stätte erfaßt, findet ihren Ausdruck in den Worten: „Noch lesen umflort (d. h. von Thränen erfüllt) die Augen die Züge der Inschrift nicht, wie hell durch die bunten Scheiben das Licht darüber auch bricht.“

Der erste Teil der 7. Strophe bringt die Vorführung des Erinnerungsbildes zum Abschluß in den Worten: „So stehst du, o Schloß meiner Väter, mir treu und fest in dem Sinn,“ während in den beiden letzten Zeilen die Erinnerung an das Schicksal desselben ihren Ausdruck findet: einen Ausdruck, der in seiner Kürze und Wortkargheit von erschütternder Wirkung ist.

8. Bilder entzückender Lust und Erinnerungen voll tiefsten Schmerzes waren durch die Seele des Dichters gezogen. Mußte nicht Bitterkeit ihn

erfüllen bei der Erinnerung an seinen Verlust? Mußte nicht jene Stätte, bei der er im Geiste verweilt hatte, und die für ihn nun eine fremde geworden war, ihm gleichgiltig erscheinen? — Seine Liebe zu derselben läßt solche Stimmung nicht aufkommen. Er ringt sich auf zu einem Segenswunsch für dieselbe und zu einem zwiefachen Segenswunsch für den, der sie jetzt sein nennt.

9. Nachdem in diesen Segenswünschen die Gemütsbewegung des Dichters zu beruhigtem Abschluß gekommen ist, tritt er mit seinen Gedanken wieder in das Gebiet der ihn umgebenden Wirklichkeit zurück. Die Heimat ist ihm genommen, das trauliche Weilen in derselben zu einem Gegenstand wehmütiger Erinnerung geworden. Vor ihm liegt das Leben in der Fremde, das er nicht meiden kann und will. So ringt sich in der Seele der Entschluß empor: „Ich aber will auf mich raffen, mein Saitenspiel in der Hand, die Weiten der Erde durchschweifen und singen von Land zu Land.“ Er hat diesen Entschluß zur Ausführung gebracht: die weite Welt hat sein Wanderleben gesehen, die Pflege der Poesie dasselbe verschönt.

II. 1. Wohin richtet der Dichter seinen Blick in träumender Erinnerung?
2. Welche Mitteilungen macht er über den Gegenstand, der in der Erinnerung vor seiner Seele stand?
3. Welche Empfindungen erfüllten ihn bei dieser Rückerinnerung?
4. Welchen Vorsatz spricht er am Schluß der Rückerinnerung aus?

III. 1. Beschreibung des Schlosses Boncourt nach den Angaben des Dichters.
2. Beschreibung einer dem Schüler bekannten Örtlichkeit in der Form der Erzählung. (Nachbildung auf Grundlage von Strophe 2 bis 6.)

---

7. Die Wacht am Rhein.

(Von Max Schneckenburger.)

1. Es braust ein Ruf wie Donnerhall,
wie Schwertgeklirr und Wogenprall:
„Zum Rhein, zum Rhein, zum deutschen Rhein!
Wer will des Stromes Hüter sein?“
Lieb Vaterland, magst ruhig sein;
fest steht und treu die Wacht am Rhein!

2. Durch hunderttausend zuckt es schnell,
und aller Augen blitzen hell:
der Deutsche, bieder, fromm und stark
beschirmt die heil'ge Landesmark.
Lieb Vaterland, magst ruhig sein;
fest steht und treu die Wacht am Rhein!

3. Auf blickt er in des Himmels Blau,*)
wo Heldengeister niederschau'n,
und schwört mit stolzer Kampfeslust:
„Du Rhein bleibst deutsch wie meine Brust!“
Lieb Vaterland, magst ruhig sein;
fest steht und treu die Wacht am Rhein!

4. „Und ob mein Herz im Tode bricht,
wirst du doch drum ein Welscher nicht;
reich, wie an Wasser deine Flut,
ist Deutschland ja an Heldenblut.“
Lieb Vaterland, magst ruhig sein;
fest steht und treu die Wacht am Rhein!

5. „So lang' ein Tropfen Blut noch glüht,
noch eine Faust den Degen zieht,
und noch ein Arm die Büchse spannt,
betritt kein Feind hier deinen Strand.“
Lieb Vaterland, magst ruhig sein;
fest steht und treu die Wacht am Rhein!

5. Der Schwur erschallt, die Woge rinnt,
die Fahnen flattern hoch im Wind:
„Zum Rhein, zum Rhein, zum deutschen Rhein;
wir alle wollen Hüter sein!“
Lieb Vaterland, magst ruhig sein;
fest steht und treu die Wacht am Rhein!

Das vorstehende Gedicht ist den Bewegungen des vaterländischen Lebens im Jahre 1840 entsprossen. Im Sommer dieses Jahres wurden die Staaten Europas durch das eigenwillige Regiment des französischen Ministers Thiers so in Unruhe versetzt, daß England, Rußland, Österreich und Preußen zur Wahrung des Friedens einen Allianzvertrag schlossen. Dieser Vertrag erregte die Unzufriedenheit der französischen Regierung in dem Grade, daß dieselbe Genugthuung fordern zu müssen meinte. Das bis zur Leidenschaft erhitzte Volk stimmte dem kriegslustigen Minister zu, und bald war auch der Preis der Sühne gefunden. Er sollte in der Abtretung des auf dem linken Rheinufer liegenden deutschen Landes bestehen, dessen Besitz schon lange von den Franzosen begehrt worden war. Wie das Verlangen nach demselben ihnen gerecht erschien, so die Befriedigung des Verlangens leicht. Bald wurden Kriegsrüstungen in einem Umfange angeordnet, der den gewünschten Erfolg zu verbürgen schien.

Unter diesen Umständen sah Preußen sich der Gefahr eines Angriffs von seiten Frankreichs ausgesetzt. Laut ließ sich im Volke die Stimme der Entrüstung über die Herausforderung vernehmen, und was das ganze Volk fühlte, das fand Ausdruck auch im Dichterwort. So entstand in jenen Tagen das Rheinlied: „Sie sollen ihn nicht haben, den freien deutschen Rhein“ von Nikolaus Becker, und neben diesem

*) Der ursprünglich gebrauchte Ausdruck „Blau'n“ ist zwar reimgerecht, aber poetisch unschön.

das Gedicht: „Die Wacht am Rhein" von Max Schneckenburger. — Die Gunst des Volkes wandte sich damals dem ersten der beiden Lieder zu, das — vielleicht zu seinem Nachteil — in über zahlreichen Kompositionen der Gesangslust dargeboten wurde, während das zweite der Vergessenheit anheimgefallen zu sein schien. Erst dreißig Jahre später — 1870 — erwachte es wie mit einem Zauberschlage aus seinem Schlummer und ertönte in der aus dem Jahre 1854 stammenden Komposition von Karl Wilhelm in allen Kreisen des deutschen Volkes.

Wieder waren die Zustände in unserem vaterländischen Leben denen ähnlich, die vor dreißig Jahren herrschten. Die glänzenden Erfolge der preußischen Waffen in dem Kriege des Jahres 1866 hatten in Frankreich Bestürzung und Neid hervorgerufen. Dazu kam, daß Kaiser Napoleon III. sich nicht die im eigenen Lande laut werdenden Regungen der Unzufriedenheit mit seinem Regiment verhehlen konnte. Er mußte auf Mittel sinnen, dieselbe zu beschwichtigen. Vor allem schien das einen Erfolg zu versprechen, wenn es ihm gelänge, die auf dem linken Rheinufer gelegenen deutschen Landstriche an Frankreich zu bringen. Nachdem der Versuch listiger Überredung an dem deutschen Sinn König Wilhelms gescheitert war, glaubte man zur Gewalt greifen zu sollen. Ein — wenn auch nichtiger — Vorwand dazu war bald gefunden, und nun wurde in Frankreich unaufhörlich zum Kampfe gegen Preußen gehetzt. Dem immer stürmischer werdenden Ruf: „An den Rhein!" folgte dann auch bald die Kriegserklärung.

In der jetzt anbrechenden, von Gedanken an den bevorstehenden Kampf erregten Bewegung wurde das Lied der Ausdruck der im deutschen Volke erwachenden, auf die Abwehr gieriger Gelüste nach den Ufern des vaterländischen Stromes gerichteten Stimmung. In dieser Bedeutung erscholl es in den Reihen der Soldaten, die auf des Königs Ruf der französischen Grenze zueilten; in dieser Bedeutung erklang es als Scheidegruß für die, welche mit ihren Wünschen und Hoffnungen jene auf die blutige Bahn des Krieges begleiteten. So wurde das Lied in der That eine wirkungsvolle Wacht am Rhein.

Für das Verständnis desselben ist zunächst die Beachtung der in ihm vorhandenen beiden Hauptbestandteile von Wichtigkeit. Diese werden gebildet durch ein poetisches Zeitgemälde, das die in jenen Tagen das Volksleben beherrschende Stimmung darstellt, und durch den am Schluß der Strophen auftretenden Kehrreim.

Das Gemälde besteht aus zwei Gruppen. Die erste derselben bringt das Verlangen des Volkes nach Abwehr der dem Vaterland drohenden Gefahr zur Darstellung; das zweite zeigt, wie diesem Verlangen entsprochen wurde. — In malerischen Bezeichnungen („braust") und Vergleichungen („wie Schwertgeklirr und Wogenprall") deutet der Dichter zunächst die Kraft an, in der die Stimmung sich geltend machte. Die an diese Bezeichnungen sich anschließenden wiederholten Ellipsen*) („zum Rhein, zum

*) Vergl. Richter, „Beiträge zur Formenlehre der Poesie", Seite 61.

Rhein, zum deutschen Rhein!") sprechen scharf und bestimmt, wie in stürmischem Drange, den Grund und damit den Inhalt der Stimmung aus. Den stärksten Ausdruck gewinnt die erregte Stimmung in der an die Ellipsen sich anschließenden, eine indirekte Aufforderung enthaltenden Frage: „Wer will des Stromes Hüter sein?" —

Das Gegenbild stellt die Stimmungen dar, welche während jener Zeit sich in den Reihen der deutschen Wehrkraft geltend machte. Wiederum läßt der Dichter diese Stimmungen von andeutenden Zügen aus sich erst nach und nach zu voller Deutlichkeit erheben. Er beschreibt zunächst durch eine Mitteilung, welche das Ergriffensein von der Gefahr des Vaterlandes bezeichnet, den sich geltend machenden Gesamteindruck („durch hunderttausend zuckt es schnell"); ferner: das Wachwerden der Teilnahme an der Lage des Vaterlandes (und aller Augen blitzen hell"). Der folgende, inhaltgemäß von dem vorhergehenden durch ein Kolon zu trennende Gedanke giebt in den Worten: „der Deutsche, bieder, fromm und stark beschirmt die heil'ge Landesmark" die Antwort auf die Frage der ersten Strophe: „Wer will des Stromes Hüter sein?" und bringt dadurch die Gedankenreihe vorläufig zu beruhigtem Abschluß.

In helleren Zügen kommt die in den Kreisen der deutschen Wehrkraft herrschende Stimmung zur Darstellung, indem der Dichter dieselbe an dem Verhalten der als Vertreter des Ganzen eingeführten Persönlichkeit — „des Deutschen, bieder, fromm und stark" — nachweist.

Derselbe gedenkt der Heldenthaten der Väter („Auf blickt er in des Himmels Blau, wo tote Helden niederschau'n"); er fühlt den Antrieb, sich ihrer würdig zu zeigen („und schwört mit stolzer Kampfeslust: ‚Du Rhein bleibst deutsch wie meine Brust'"); er erhebt sich — trotz aller drohenden Gefahr — zur Gewißheit der Hoffnung auf den Sieg („Und ob mein Herz im Tode bricht, wirst du doch drum ein Welscher nicht; reich, wie an Wasser deine Flut, ist Deutschland ja an Heldenblut"); er schließt seine Worte mit einem fast trotzig klingenden Gelöbnis des Ausharrens bis zur Gewinnung des Sieges („So lang' ein Tropfen Blut noch glüht, noch eine Faust den Degen zieht, und noch ein Arm die Büchse spannt, betritt kein Feind hier deinen Strand!") — In der letzten Strophe erhält der Stimmungsausdruck seinen völligen Abschluß. Der Schwur des Einzelnen findet die verstärkende Wiederholung in dem Gelöbnis der Gesamtheit, die Hingabe des Einzelnen an das Vaterland ihre Vollendung in der Hingabe aller („die Woge rinnt" — metaphorischer Ausdruck für die Allgemeinheit der Hingabe), die Siegeshoffnung ihre Begründung in dem kräftig hervorbrechenden Thatendrang („die Fahnen flattern hoch im Wind"). Ebenso erhalten der am Eingang des Gedichts ertönende Ausruf „Zum Rhein!" 2c. und die in der angeschlossenen Frage enthaltende Aufforderung: „Wer will des Stromes Hüter sein?" ihren Wiederhall und ihre beruhigende Antwort in dem Ausruf und in dem Gelöbnis aller derer, die zum Kampfe berufen und bereit waren: „Zum Rhein, zum Rhein, zum deutschen Rhein! Wir alle wollen Hüter sein!"

In dieser Verallgemeinerung wird das Gelöbnis zugleich Stimmungsausdruck für alle die, welche, ohne dem Wehrstande anzugehören, sich unter den Klängen des Liedes der Verpflichtung bewußt werden, die jeder an seiner Stelle und nach seiner Kraft zum Schutze des Vaterlandes gegen die auf dasselbe andrängenden Gefahren hat. Mit diesem Ausdruck ruft das Dichterwort zugleich „die künftigen Geschlechter zur Nacheiferung auf, daß sie wehrhaft bleiben, wie das deutsche Volk von Anbeginn war, damit, wenn je das Vaterland des Schutzes bedarf gegen feindlichen Angriff, wiederum einmütig und siegreich der Ruf erschalle:

„Wir alle wollen Hüter sein!“

Aber nicht nur in Kampf und Gefahren sollen die künftigen Geschlechter den Thaten und Tugenden der Väter nacheifern, sondern vor allem in den Werken des Friedens. Auf das Erringen folgt das Erhalten, auf des Reiches Aufbau des Reiches Ausbau. Was das Große werden ließ, dessen bedarf es zu seiner Erhaltung und Erstarkung. — Was war es, was das deutsche Volk stark machte zu seiner Erhebung, ihm das Gelingen gab zum Erwerbe der höchsten nationalen Güter? — Es war die Gottesfurcht, die Einigkeit und die Hingebung an Kaiser und Reich. Mit dem ausziehenden Heere betete das Volk: „Gott sei mit uns“; mit dem heimkehrenden bekannte es: „Gott war mit uns!“ (Aus der am Niederwald-Denkmal gehaltenen Weihrede.)

Den Schluß der Strophe bildet der zweite Bestandteil des Gedichts: der in unveränderter Form auftretende Refrain oder Kehrrheim*): „Lieb Vaterland, magst ruhig sein; fest steht und treu die Wacht am Rhein!“ Derselbe erhält die Aufmerksamkeit für den Grundgedanken wach, daß das Vaterland in der drohenden Gefahr der Opferwilligkeit seiner wehrhaften Jugend gewiß sein könne. Daneben aber wird zugleich auch der an der Seite der erzählten Vorgänge hergehende Inhalt des Refrains — trotz seiner unveränderten Form — mannigfach modifiziert. Wie diese selbst aus dem Drange der Ereignisse sich zu persönlicher Thatenlust und zu bewußter Handlung entwickeln: so erhebt sich auch die im Refrain ausgesprochene Stimmung aus dem dunklen Wogengang ahnender Hoffnung zu siegverheißender und sieggewisser Zuversicht.

Für das Vorlesen und das Recitieren des Gedichtes wird es sich empfehlen, die beiden Bestandteile desselben von verschiedenen Schülern — also in dialogischer Form —, den Kehrreim wohl auch durch Chorleistung darstellen zu lassen.

II. 1. Unter welchen Zeitumständen wurde das Lied gedichtet?
2. Unter welchen Zeitumständen kam es allgemein zur Geltung?
3. Welche Bestandteile sind in dem Gedicht zu unterscheiden?
4. Welches Verlangen des Volkes findet in demselben seinen Ausdruck?

---

*) Vergl. Richter, „Beiträge zur Formenlehre der Poesie“, Seite 93.

5. Welche Stimmung der Wehrkraft des Landes kommt in dem Gedicht zum Ausdruck?
6. Weshalb kann sich jeder zu dem Gelübde bekennen: „Wir alle wollen Hüter sein?"

III. Mündliche und schriftliche Darstellung der Zeitumstände, unter denen das Lied gedichtet wurde und unter denen es zur Geltung kam.

---

8. Der Hänfling*).

(Von Lichtwer.)

1. Ein Hänfling, den der erste Flug
aus seiner Eltern Neste trug,
hub an, die Wälder zu beschauen,
und kriegte Lust, sich anzubauen.
Ein edler Trieb! denn eigner Herd
ist, sagt das Sprichwort, Goldes wert.

2. Die stolze Glut der jungen Brust
macht ihm zu einem Eichbaum Lust.
„Hier wohn' ich", sprach er, „wie ein König;
dergleichen Nester giebt es wenig."
Kaum stand das Nest, so ward's verheert
und durch den Donnerstrahl verzehrt.

3. Es war ein Glück bei der Gefahr,
daß unser Hänfling auswärts war.
Er kam, nachdem es ausgewittert,
und fand die Eiche halb zersplittert.
Da sah er mit Bestürzung ein,
er könne hier nicht sicher sein.

4. Mit umgekehrtem Eigensinn
begab er sich zur Erde hin
und baut' in niedrigem Gesträuche;
so scheu macht' ihn der Fall der Eiche.
Doch Staub und Würmer zwangen ihn,
zum andernmal davon zu ziehn.

5. Da baut' er sich das dritte Haus
und las ein dunkles Büschchen aus,
wo ihn die Wolke nicht gefährde
und nicht so nahe sei die Erde,
ein Plätzchen, das in Ruhe liegt;
da lebt er noch und lebt vergnügt.

6. Vergnügte Tage findet man,
wenn anders sie man finden kann,
nicht auf dem Thron und nicht in Hütten.
Kannst du vom Himmel es erbitten,
so sei dein eigner Herr und Knecht;
dies bleibt des Mittelstandes Recht.

---

*) Der Hänfling (Fringilla cannabina) hat diesen Namen, weil er sich häufig im Hanf aufhält.

I. Unter Bezugnahme auf das, was Seite 151 und 152 über die didaktische Behandlung der Fabel gesagt ist, werden unter Berücksichtigung der notwendigen etymologischen und syntaktischen Erläuterungen an dem vorstehenden Gedicht

I. folgende Einzelzüge zur Erkenntnis gebracht:

1. ein junger, dem Nest seiner Eltern entwachsener Hänfling will sich sein eigenes Nest bauen;
2. er wählt zunächst als Platz für dasselbe den hohen Eichbaum, erlebt jedoch bald die Gefährlichkeit dieses Platzes; dann wählt er als Platz ein niedriges Gesträuch, erfährt aber bald die Widerwärtigkeiten, welche dieser Platz ihm brachte;
3. endlich wählt der Hänfling einen Platz im Gebüsch, weder so hoch gelegen wie der erste, noch so niedrig wie der zweite, und dort fand er die gesuchte Befriedigung.

II. Dann ist zu zeigen, daß das, was vom Hänfling mitgeteilt ist, Geltung für das Leben der Menschen hat:

1. wie der dem Nest der Eltern entwachsene Hänfling einen Platz für sein eigenes Nest suchte, so sucht der dem Leben der Familie entwachsene Mensch eine Stellung im Leben, die ihm Befriedigung gewähren soll;
2. wie der Hänfling die erhoffte Befriedigung nur in dem dunklen Büschchen fand, das weder so hoch war wie die gefährliche Eiche, noch so niedrig wie das vielen Widerwärtigkeiten ausgesetzte Gesträuch, so gewährt auch das Leben dem Menschen die ersehnte und erhoffte Befriedigung am meisten in den zwischen den hohen und den niedrigen Stellungen in der Mitte stehenden Verhältnissen: in dem Mittelstande.

III. Diesen den Inhalt der Fabel bildenden Gedanken spricht der Dichter in der Schlußstrophe aus.

Derselbe Gedanke wird auch in folgenden Sprichwörtern angedeutet:

„Ein hoher Baum fängt viel Wind."
„Klein Gemach — groß Gemach."*)

II. 1. Welche Plätze wählte der Hänfling zuerst für sein Nest aus?
2. An welchem Platze wurde er erst zufrieden?
3. Worin gleichen die Menschen dem Hänfling?
4. In welchen Verhältnissen findet auch der Mensch am leichtesten die Befriedigung, welche er für sein Leben sucht?
5. Welche Mahnung hält uns also das Sprichwort vor?

III. 1. Schriftliche Darstellung der Fabel in Prosaform.

---

*) Vergl. die Erklärung dieses Sprichwortes, Seite 296.

2. Aufgabe zur Nachbildung: Eine Erzählung, in der sich die Lehre der Fabel bewahrheitet.

---

9. Parabel vom Brunnen.

(Von Rückert.)

Es ging ein Mann im Syrerland,
führt ein Kamel am Halfterband.
Das Tier mit grimmigen Gebärden
urplötzlich anfing scheu zu werden
und that so ganz entsetzlich schnaufen:
der Führer vor ihm mußt' entlaufen.
Er lief und einen Brunnen sah
von ungefähr am Wege da.
Das Tier hört er im Rücken schnauben;
das mußt' ihm die Besinnung rauben.
Er in den Schacht des Brunnens kroch,
er stürzte nicht, er schwebte noch.
Gewachsen war ein Brombeerstrauch
aus des geborstnen Brunnens Bauch,
daran der Mann that fest sich klammern
und seinen Zustand drauf bejammern.
Er blickte in die Höh' und sah
dort das Kamelhaupt furchtbar nah,
das ihn wollt' oben fassen wieder.
Dann blickt er in den Brunnen nieder;
da sah am Grund er einen Drachen
aufgähnen mit entsperrtem Rachen,
der drunten ihn verschlingen wollte,
wenn er hinunter fallen sollte.
So schwebend in der beiden Mitte,
da sah der Arme noch das Dritte.
Wo in die Mauerspalte ging
des Sträuchleins Wurzel, dran er hing,
da sah er still ein Mäusepaar;
schwarz eine, weiß die andre war.
Er sah die schwarze mit der weißen
abwechselnd an der Wurzel beißen.
Sie nagten, zausten, gruben, wühlten,
die Erd' ab von der Wurzel spielten;
und wie sie rieselnd niederrann,
der Drach' im Grund aufblickte dann,
zu sehn, wie bald mit seiner Bürde
der Strauch entwurzelt fallen würde.
Der Mann, in Angst und Furcht und Not,
umstellt, umlagert und umdroht,
im Stand des jammerhaften Schwebens
sah sich nach Rettung um vergebens.
Und da er also um sich blickte,
sah er ein Zweiglein, welches nickte
vom Brombeerstrauch mit reifen Beeren;
da konnt' er doch der Lust nicht wehren.
Er sah nicht des Kameles Wut
und nicht den Drachen in der Flut
und nicht der Mäuse Tückespiel,

als ihm die Beer' ins Auge fiel.
Er ließ das Tier von oben rauschen
und unter sich den Drachen lauschen
und neben sich die Mäuse nagen:
griff nach den Beerlein mit Behagen.
Sie deuchten ihm zu essen gut,
aß Beer' auf Beerlein wohlgemut,
und durch die Süßigkeit im Essen
war alle seine Furcht vergessen.

Du fragst: Wer ist der thöricht' Mann,
der so die Furcht vergessen kann? —
So wiß, o Freund, der Mann bist du!
Vernimm die Deutung auch dazu:
Es ist der Drach' im Brunnengrund
des Todes aufgesperrter Schlund,
und das Kamel, das oben droht,
es ist des Lebens Angst und Not;
du bist's, der zwischen Tod und Leben
am grünen Strauch der Welt muß schweben.
Die beiden, so die Wurzel nagen,
dich, samt den Zweigen, die dich tragen,
zu liefern in des Todes Macht,
die Mäuse heißen „Tag und Nacht".
Es nagt die schwarze wohl verborgen
vom Abend heimlich bis zum Morgen;
es nagt vom Morgen bis zum Abend
die weiße, wurzeluntergrabend.
Und zwischen diesem Graus und Wust
lockt dich die Beere „Sinnenlust",
daß du das Lasttier „Lebensnot",
daß du im Grund den Drachen „Tod",
daß du die Mäuse „Tag und Nacht"
vergissest und auf nichts hast acht,
als daß du recht viel Beerlein haschest,
aus Grabes Brunnenritzen naschest.

I. Das vorstehende Gedicht will dem Leser die Erkenntnis eröffnen, daß der Mensch, wenn er von der Sinnenlust gereizt wird, den Gedanken an die ihn umgebende Not, an den Tod und an die Hinfälligkeit seines Lebens vergißt, und daß er in solcher Lage sein ganzes Bemühen darauf richtet, von dem zu genießen, was seine Lust reizt. Der Gedanke wird nicht bloß in seiner Allgemeinheit aufgestellt, sondern an dem Verhalten eines bestimmten Menschen zur Anschauung gebracht. Dadurch wird der Gedanke für die Erkenntnis faßbarer und für die Anregung des Gemütes und Willens wirksamer.

Das Gedicht ist eine Parabel mit hinzugefügter Erklärung. Diese beginnt mit den Worten: „Du fragst: Wer ist der thöricht' Mann, der so die Furcht vergessen kann?" — Das erste, was für die lebendige Erfassung des Gedankens geschehen muß, ist die Betrachtung des Bildes und die Hervorhebung der Hauptzüge aus demselben.

In der Einleitung wird von einem Manne erzählt, der „ein Kamel am Halfterband führt.“ Das Tier wurde scheu und nötigte durch seine Wut den Führer zur Flucht. Derselbe suchte und fand Schutz im Schachte eines Brunnens; ein aus der Brunnenwand gewachsener Brombeerstrauch gab ihm Halt. Hier kam er zur Betrachtung seines Zustandes, der nun in einzelnen Zügen beschrieben wird. Über sich erblickte er „das Kamelhaupt furchtbar nah, das ihn wollt' oben fassen wieder.“ Am Grunde des Brunnens sah er „einen Drachen aufgähnen mit entsperrtem Rachen, der drunten ihn verschlingen wollte, wenn er hinunter fallen sollte.“ Endlich: „Wo in die Mauerspalte ging des Sträuchleins Wurzel, dran — spielten.“ Dreifach war also die Gefahr, die ihn umgab. Was ist da natürlicher, als daß der Mann in dieser Angst und Furcht und Not sich nach Rettung sehnte? — Diese ist aber nirgend zu finden: „er sah sich nach Rettung um vergebens.“ Man sollte meinen, daß in dieser Lage den Mann kein anderer Gedanke als der an seine Not und kein anderer Wunsch als der nach seiner Rettung erfüllt hätte. — Doch was wird uns von seinem Verhalten erzählt? — „Und da er also um sich blickte, sah — reife Beeren.“ Es erwachte in ihm die Lust nach dem Genuß derselben: „da konnt' er doch der Lust nicht wehren.“ Er vergißt darüber die ihn umgebende Not: „er sah nicht — Tückespiel.“ Er verschaffte sich den Genuß: „griff nach den Beerlein mit Behagen.“ Er findet Befriedigung im Genuß und vergißt darüber alle Not: „und durch die Süßigkeit im Essen war alle seine Furcht vergessen.“ — Wunderbare Erscheinung: so große Not — sie wird vergessen um des Genusses willen, den einige Beerlein gewähren können.

Bis zu dieser Stelle ist in dem Parabelbilde der Zustand des Mannes und sein Verhalten in demselben dargestellt. Es scheint kaum möglich, daß ein Mensch sich in einer solchen Lage also verhält. Daher fügt der Dichter den Satz an: „Du fragst: Wer ist der thöricht' Mann, der so die Furcht vergessen kann?“ und setzt dann das ernste Wort hinzu: „So wiß, o Freund, der Mann bist du.“ Also in dem in der Parabel dargestellten Manne soll jeder ein Abbild von sich sehen. — Der Mann ist sowohl **in einer bestimmten Lebenslage,** als **in seinem Verhalten in derselben** dargestellt. In beiden muß jeder Mensch ihm ähnlich sein.

Der Mann wird in einer von Gefahr umdrohten Lage dargestellt. Drei Dinge brachten ihm die Gefahr:

1. Die Nähe des Kamels. In der Erklärung der Parabel heißt es: „Das Kamel, das oben droht, es ist des Lebens Angst und Not.“ Also der Vergleich: Wie der Mann im Brunnen vom schnaubenden Kamel geängstigt wurde, so wir von der Angst und Not des Lebens. Keiner ist frei von derselben. Mangel und Entbehrung, Krankheit und Schmerz, dazu die innere Not der Seele: wer kann sie zählen die Thränen des Kummers, die Seufzer der Angst? Die Not wohnt nicht bloß in der

Hütte der Armen; auch „das Purpurkleid ist oft gefüttert mit Herzeleid." „Jedes Dach hat sein Ungemach."

2. Das zweite, was dem Manne Gefahr brachte, ist der am Brunnengrunde lauernde Drache. In der Erklärung der Parabel heißt es: „Es ist der Drach' im Brunnengrund des Todes aufgesperrter Schlund." Also: Wie auf den Mann im Brunnen der Drache lauerte, so wartet unser der Tod. „Der Tod geht an keiner Thür vorbei." Ihm entgeht niemand. Es ist dem Menschen gesetzt, einmal zu sterben.

„Wie ein Schifflein auf dem Meer,
schwebt das Leben überm Tod,
oben, unten, rings umher
von Gefahren stets umdroht."

3. Das dritte, was dem Manne Gefahr brachte, waren die Mäuse, welche an der Wurzel des Sträuchleins, dran er hing, nagten. In der Erklärung der Parabel heißt es: „Die beiden, so die Wurzel nagen, dich — Tag und Nacht." Also: Wie die schwarze und die weiße Maus abwechselnd an der Wurzel des Sträuchleins nagten und diese dadurch fortwährend dem Falle näher brachten, so führt uns jeder Wechsel von Tag und Nacht dem Tode näher. Mit jedem Tage kommen wir einen Schritt weiter zum Tode. Zusammenfassung: Unsere Lage im Leben gleicht der des Mannes im Brunnengrund. Wir sind, wie er, auf allen Seiten von Gefahr umdroht.

Er wird auch in seinem Verhalten in der Gefahr dargestellt:

1. Er wird von der Lust nach dem Genuß der Beeren gereizt. Von uns heißt es: „Und zwischen diesem Graus und Wust lockt dich die Beere Sinnenlust." Ein Sprichwort sagt:

„Das Auge sieht's,
im Herzen glüht's."

Vergleichung: Wie der Mann im Brunnengrund durch den Anblick der reifen Beeren zur Sinnenlust gereizt wurde, so wir im Leben von den eitlen und nichtigen Dingen.

2. Er vergaß darüber die ihn umgebende Gefahr. Von uns heißt es: Es reizt dich die Beere Sinnenlust, „daß du das Lasttier Lebensnot, daß du im Grund den Drachen Tod, daß du die Mäuse Tag und Nacht vergissest." Siehe an die Freude derer, welche ihr Herz an die vergängliche Lust der Welt gehängt haben! Im Taumel derselben scheint so oft alles Leid vergessen zu sein. Vergleichung: Wie der Mann im Brunnengrund beim Anblick der Beeren die ihn umgebende Not vergißt, so wir beim Anblick dessen, was unsere Sinnenlust befriedigt.

3. Er verschafft sich den Genuß der Beeren. Von uns heißt es: Du hast auf nichts acht, „als daß du recht viel Beerlein haschest, aus Grabes Brunnenritzen naschest." Ein Sprichwort sagt: „Begierde setzt Sporen in die Haut." Sie treibt uns, Lust und Freude zu suchen, wenn dieselbe auch noch so nichtig ist, wenn dieselbe uns auch Tod und Verderben droht („aus Grabes Brunnenritzen"). Vergleichung: Wie

der Mann im Brunnengrund sich den Genuß der Beeren verschafft und darüber alle Not des Lebens vergißt, so suchen auch wir unter Mühe und Sorge das zu erlangen, was unsere Sinnenlust reizt, und vergessen darüber alle Angst des Lebens.

Da hast du ein lehrreiches Bild von der Art und Natur deines Herzens vorgehalten bekommen. Du hast gesehen, wie es suchet und sich sehnet nach Genuß und Freude. Und doch kann es nimmer ruhig werden, bis es ruhet in dem, der gesagt hat: Kommet her zu mir alle, die ihr mühselig und beladen seid; ich will euch erquicken. Bei ihm ist Freude die Fülle. „Alles andere, wie's auch scheine, ist ja nur ein schweres Joch, darunter das Herze sich naget und plaget und dennoch kein wahres Vergnügen erjaget."

II. 1. Nach welchen beiden Rücksichten wird der im Parabelbilde dargestellte Mann beschrieben?
2. Worin bestand das Gefahrdrohende seiner Lage?
3. Worin bestand das Eigentümliche seines Verhaltens?
4. Woraus ist dies eigentümliche Verhalten zu erklären?
5. Worin gleichen wir dem in der Parabel dargestellten Manne?

Aufgaben für schriftliche Arbeiten:

III. 1. Das Menschenleben — eine Wanderung unter Gefahren.
2. Das Menschenleben — ein Kampf mit uns selbst.

---

10. Der Sterne Deutung.

(Von Rückert.)

Der Vater mit dem Sohn ist über Feld gegangen;
sie konnten, nachtverirrt, die Heimat nicht erlangen.
Nach jedem Felsen blickt der Sohn, nach jedem Baum,
Wegweiser ihm zu sein im weglos dunklen Raum.
Der Vater aber blickt indessen nach den Sternen,
als ob der Erde Weg er wollt' am Himmel lernen. —
Die Felsen blieben stumm, die Bäume sagten nichts;
die Sterne deuteten mit einem Streifen Lichts;
zur Heimat deuten sie. — Wohl dem, der traut den Sternen!
Den Weg der Erde kann man nur vom Himmel lernen.

Das vorstehende parabolische Gedicht ist ein Bruchstück aus dem Lehrgedicht Rückerts: „Weisheit des Brahmanen." Der Dichter zeigt sich in demselben „im Gewande eines beschaulichen Brahmanen und spiegelt, meist in einfachen Gnomen, Parabeln oder Erzählungen seine Ansichten über Gott und Welt, über das Menschenherz und die Verhältnisse des Lebens mit so brahmanischer Ruhe und so deutscher Tiefe und Fülle ab, daß man zuweilen in den majestätischen Ganges zu schauen meint. Wie die Welt selbst als eine Menge einzelner, oft barock zusammengestellter

Erscheinungen sich darstellt, so auch dies tagebuchartig entstandene Gedicht, in welchem die einzelnen Stücke wie bunte Ausstrahlungen und Gliederungen des poetischen Gedankens erscheinen."

I. Betrachtung des Parabelbildes.

In der Parabel werden zwei Personen dargestellt: ein Vater und sein Sohn. Von beiden sind folgende Einzelheiten mitgeteilt:

1. Sie sind über Feld gegangen und können, weil sie in der Nacht und infolge der hereinbrechenden Nacht („nachtverirrt") unrechte Wege gingen, die Heimat nicht erreichen. Der erste Abschnitt stellt also zwei den beiden Personen gemeinsame Ereignisse aus ihrem Leben, diese beiden Personen also in einer bestimmten, für beide gleichen **Lebenslage** dar.
2. Sie bemühen sich beide, jedoch in verschiedener Weise, um das Ziel ihrer Wanderung — die Heimat — zu erreichen. („Nach jedem Felsen blickt der Sohn, nach jedem Baum rc." — „Der Vater aber blickt indessen nach den Sternen rc.") Der Sohn suchte Wegweiser an den Felsen und an den Bäumen, also an Dingen, die der Erde angehören; der Vater dagegen sucht Wegweiser an den Sternen, also an dem Licht, das der Himmel spendet. Der zweite Abschnitt zeigt demnach, daß ihr **Verhalten** in der vorhin beschriebenen Lebenslage ein verschiedenes war.
3. Wie ihr Verhalten ein verschiedenes war, so war auch der **Erfolg** von diesem Verhalten ein verschiedener. „Die Felsen blieben stumm, die Bäume sagten nichts," heißt es für den Sohn; in Beziehung auf den Vater wird gesagt: „Die Sterne deuteten mit einem Streifen Lichts; zur Heimat deuten sie." Des Sohnes Bemühen war also erfolglos; des Vaters Bemühen dagegen hatte Erfolg.

II. Angabe des in der Parabel Abgebildeten und Hervorhebung des Vergleichungspunktes zwischen dem Bilde und dem Abgebildeten.

1. Wie der Vater und der Sohn eine Wanderung nach der Heimat machten, so machen alle Menschen eine Reise, die Lebensreise, deren Ziel die ewige Heimat ist.

2. Wie sich beide auf ihrer Wanderung verirrten, so verirrt der Mensch sich auf seinem Wege nach der ewigen Heimat.

3. Wie der Sohn auf seiner Wanderung Wegweisung an den Dingen dieser Erde suchte, so auch viele Menschen auf ihrer Lebensreise nach der ewigen Heimat, während andere dem Vater gleichen, der Wegweisung in dem Lichte suchte, das ihm vom Himmel zukam.

4. Wie das Bemühen des Sohnes ein vergebliches war, so ist auch das Bemühen der Menschen, die ihm in ihrem Verhalten gleichen, ein erfolgloses, während das Bemühen derer, die dem Vater gleichen, Erfolg hat.

III. Übertragung der einzelnen Züge des Parabelbildes auf das, was abgebildet ist.

1. Das Leben der Menschen gleicht einer Reise. Der Dichter singt: „Mein Leben ist ein Pilgrimstand, der Himmel ist mein Vaterland." Hebr. 13, 14 heißt es: „Wir haben hier keine bleibende Stadt (Stätte), sondern die zukünftige suchen wir." Der Apostel sagt (Phil. 3, 20): „Unser Wandel ist im Himmel" (d. h. nach dem Himmel gerichtet).

2. Der Vater und der Sohn gingen irre auf dem Wege nach der Heimat. Ebenso geht der Mensch oft irre auf seinem Lebenswege, der ihn zur ewigen Heimat führen soll. Jesaias 53, 6 heißt es: „Wir gingen alle in der Irre wie die Schafe," und aus demselben Bewußtsein heraus bittet der Psalmist: „Herr, zeige mir deine Wege und lehre mich deine Steige!" (Psalm 25, 4.)

3. Wie der Sohn auf seiner Wanderung nach der Heimat Wegweisung bei den Dingen dieser Erde suchte, so auch viele Menschen auf ihrer Wanderung nach der ewigen Heimat. Der eine fragt seine menschliche Klugheit, der andere verläßt sich auf den Rat seiner Nebenmenschen, wenn er das sucht, was ihn ewig glücklich machen soll. Noch andere dagegen gleichen dem Vater, der sich von dem himmlischen Licht den Weg zeigen ließ. Ihre Lebensweisheit ist in dem Bekenntnis ausgesprochen: „Dein Wort ist meines Fußes Leuchte und ein Licht auf meinem Wege."

4. Denen, die nach dem vorhergehenden Vergleichungspunkte dem Sohne gleichen, gilt das Wort: „Da sie sich für weise hielten, sind sie zu Narren geworden." Die aber, welche das Wort Christi beherzigen: „Niemand kommt zum Vater denn durch mich", werden eingehen in die Hütten des ewigen Friedens.

Aufgabe für eine schriftliche Arbeit: Das Menschenleben — eine Reise. (Bei der Ausführung werden die in der Parabel enthaltenen Vergleichungspunkte verwandt.)

---

11. Rätsel*).

(Von Schiller.)

Wie heißt das Ding, das wen'ge schätzen;
doch ziert's des größten Kaisers Hand.
Es ist gemacht, um zu verletzen;
am nächsten ist's dem Schwert verwandt.

---

*) Vergl. die Vorbemerkungen auf Seite 167—169.

Kein Blut vergießt's und macht doch tausend Wunden;
niemand beraubt's und macht doch reich.
Es hat den Erdkreis überwunden;
es macht das Leben sanft und gleich.

Die größten Reiche hat's gegründet,
die ältsten Städte hat's erbaut.
Doch niemals hat es Krieg entzündet,
und Heil dem Volk, das ihm vertraut!

I. Das vorstehende Gedicht enthält in seiner ersten Zeile eine Frage nach dem Namen eines Dinges. Zur Bezeichnung desselben giebt es mehrere Merkmale an, die beachtet und zusammengestellt werden müssen, damit der Name gefunden werden kann. Es beschreibt also den Gegenstand; doch so, daß diese Beschreibung ihn nur andeutet und dem Leser die Auffindung überläßt: es ist ein Rätsel.

Die ersten Angaben zum Erraten des in vorstehendem Rätsel bezeichneten Gegenstandes sind hergenommen von **der Wertschätzung,** die demselben zu teil wird. Sie sind in folgenden Sätzen enthalten: a. „das wenige schätzen,“ b. „es ziert des größten Kaisers Hand.“ Die folgenden Angaben beziehen sich auf **den Zweck,** dem der zu erratende Gegenstand dient: „es ist gemacht, um zu verletzen.“ Der Ausdruck „verletzen“ erscheint für die Angabe des Zweckes noch zu unbestimmt; durch ihn allein ist der zu erratende Gegenstand von solchen, welche demselben Zwecke dienen können, noch zu wenig unterschieden. Deshalb setzt der Dichter noch folgende Bestimmung hinzu: „am nächsten ist's dem Schwert verwandt.“ Die Verletzung, welche der im Rätsel bezeichnete Gegenstand hervorbringt, erfolgt also durch Schneiden. Aber auch durch Hinzunahme dieser Bestimmung ist der Gegenstand noch nicht ausreichend für das Erraten bezeichnet. Wir denken bei der Erwähnung einer durch Schneiden hervorgebrachten Verletzung leicht an einen organischen, insonderheit menschlichen oder tierischen Körper, der diese Verletzung erfährt. Von diesem Gedanken will der Dichter uns abwenden, indem er sagt: „Kein Blut vergießt's und macht doch tausend Wunden.“ Der Zweck, dem der zu erratende Gegenstand dient, besteht also darin, daß er durch Schneiden unorganische Körper teilt (verletzt). — Es giebt aber viele Gegenstände, die diesem Zwecke dienen. Daher bedarf es noch weiterer Andeutungen für das Erraten des Gegenstandes. Der Dichter nimmt diese her von **den Wirkungen,** welche durch Anwendung dieses Gegenstandes hervorgebracht worden sind. Er sagt: a. „niemand beraubt's und macht doch reich;“ b. „es hat den Erdkreis überwunden“ ꝛc.; c. „die größten Reiche hat's gegründet“ ꝛc.; d. „doch hat es niemals Krieg entzündet.“ Das alles sind Wirkungen, die sich an dem Leben des einzelnen Menschen oder an dem Leben ganzer Völker offenbaren, und zwar in der Förderung des Wohlstandes, der Gesittung und Kultur.

Es fragt sich nun, welcher Gegenstand das sein kann, der eine verhältnismäßig so geringe Wertschätzung erfährt, und der in dem Zwecke,

dem er dienstbar wird, so große Wirkungen hervorbringt. Es wird kaum ausbleiben, daß fähigere Schüler schon nach diesen, in deutlicher Gliederung ihnen vorzuführenden Angaben den Pflug als den zu erratenden Gegenstand erkennen. Eine weitere Erleichterung für das Erraten wird noch gewährt durch Erinnerung an Umstände, deren der Dichter bei Abfassung des Rätsels gedacht hat. Dahin gehört der Hinweis darauf, daß der Kaiser von China alljährlich einmal den Pflug in die Hand nimmt und mit demselben Furchen durch das Feld zieht, um seinem Volke zu zeigen, wie hoch der Ackerbau zu schätzen sei (Zeile 2 des Rätsels). Dahin gehört ferner für die Zeilen 7 bis 10 der Hinweis auf die Wirkungen, welche der Ackerbau für die Kulturentwicklung der Menschen gehabt hat, indem mit seiner Pflege der Mensch erst feste Wohnstätten und dadurch die Grundlage für alle weitere Entwicklung gewann.

Zum Schluß ist von den Schülern in selbständiger Darstellung der Nachweis zu führen, daß jeder der im Rätsel angegebenen Züge wirklich seine Anwendung auf den Pflug findet.

II. Aufgabe für eine schriftliche Arbeit: Der Pflug — ein Segenspender für die Menschheit.

---

12. Der alte Landmann an seinen Sohn.

(Von Hölty.)

1. Üb' immer Treu' und Redlichkeit
bis an dein kühles Grab,
und weiche keinen Finger breit
von Gottes Wegen ab!

2. Dann wirst du wie auf grünen Au'n
durchs Pilgerleben gehn;
dann kannst du sonder Furcht und Graun
dem Tod ins Auge sehn.

3. Dann wird die Sichel und der Pflug
in deiner Hand so leicht;
dann singest du beim Wasserkrug,
als wär' dir Wein gereicht.

4. Dem Bösewicht wird alles schwer,
er thue, was er thu';
der Teufel treibt ihn hin und her
und läßt ihm keine Ruh.

5. Der schöne Frühling lacht ihm nicht,
ihm lacht kein Ährenfeld;
er ist auf Lug und Trug erpicht
und wünscht sich nichts als Geld.

6. Der Wind im Hain, das Laub am Baum
saust ihm Entsetzen zu;
er findet nach des Lebens Traum
im Grabe keine Ruh.

7. Drum übe Treu' und Redlichkeit
bis an dein kühles Grab,
und weiche keinen Finger breit
von Gottes Wegen ab!

8. Dann suchen Enkel deine Gruft
und weinen Thränen drauf,
und Sommerblumen, voll von Duft,
blühn aus den Thränen auf.

I. Das Gedicht enthält Mahnungen, welche ein Landmann an seinen Sohn richtet. Er hat in seinem langen Leben es erfahren, daß des Menschen Glück in einem den Pflichten gegen Gott und gegen die Mitmenschen entsprechenden Verhalten begründet ist. Er möchte auch den Sohn, von dem er vielleicht bald scheiden muß, solches Glückes teilhaftig machen. Deshalb wendet er sich an denselben mit den Mahnungen, die in

Str. 1 enthalten sind. Er fordert ihn auf, „Treue und Redlichkeit zu üben", d. h. in Treue und Redlichkeit wirksam zu sein. Das Wort „Treue" bezeichnet das Treu-Sein, also ein Verhalten, nach welchem man jemand trauen kann, weil sein Verhalten so ist, wie es sein soll. Der Ausdruck „Redlichkeit"*) bezeichnet die Übereinstimmung unseres Handelns mit unserem Wort oder unserer Rede. Der Zusatz: „bis an dein kühles Grab" bestimmt die Dauer in der Übung dessen, wozu der Landmann den Sohn ermahnt. — Der zweite Teil der Strophe wiederholt verstärkend die Mahnung, indem vor der geringsten Abweichung („keinen Finger breit") von dem gewarnt wird, was Gott von uns fordert. Gottes Wege = die Wege, welche Gott uns für unseren Wandel zeigt.

In der 2. und 3. Strophe fügt der Landmann, um den Sohn zur Erfüllung der ihm vorgehaltenen Mahnungen willig zu machen, vier Gedanken hinzu, welche demselben den Erfolg solcher Pflichterfüllung vorhalten:

---

*) Das Substantivum „Redlichkeit" ist abgeleitet von dem Adjektivum „redlich". Dies bedeutet soviel wie redgleich oder: der Rede ähnlich oder entsprechend. Die Silbe lich heißt ursprünglich leik, d. h. Körper oder Gestalt, wie dies Wort heut noch erhalten ist in „Leiche" und „Leichdorn". Wie die Leiche nicht mehr der Mensch selbst, sondern nur etwas ihm Ähnliches, und wie der Leichdorn nicht ein Dorn, sondern ein dem Dorn ähnliches Gebilde ist, so entwickelte sich aus der Grundbedeutung der Silbe „lich" die der Übereinstimmung oder Ähnlichkeit.

a. „dann wirst du wie auf grünen Au'n durchs Pilgerleben gehn.“ Auf grünen Auen wandert es sich leicht und angenehm. In dieser Vergleichung verheißt also der Landmann seinem Sohne einen leichten und angenehmen Gang durch das kurze Leben, in welchem wir wie Pilger der ewigen Heimat entgegengehen;

b. „dann kannst du sonder Furcht und Graun dem Tod ins Auge sehn.“ Diese Behauptung spricht also aus, daß für den, der solchen Pflichtdienst übt, der Gedanke an den Tod nichts Schreckendes hat;

c. „dann wird die Sichel und der Pflug in deiner Hand so leicht.“ Sichel und Pflug sind Werkzeuge, mit denen der Landmann seine oft schwere Arbeit verrichtet. Sollen Sichel und Pflug dem Sohne in der Hand leicht werden, so wird in dieser Verheißung, indem „Sichel und Pflug“ zur Bezeichnung der Arbeit überhaupt gebraucht werden*), zugleich der allgemeinere Gedanke zum Ausdruck gebracht, daß für den, welcher den am Anfang des Gedichts ausgesprochenen Mahnungen folgt, die Arbeit, welche das Leben fordert, leicht wird;

d. „dann singest du beim Wasserkrug, als wär' dir Wein gereicht.“ Das Singen ist der Ausdruck des Frohsinns. Wer beim Wasserkrug singt, der ist froh, auch wenn er das entbehren muß, worin viele den Genuß und die Freude des Lebens suchen**.) Es wird also in dieser Verheißung der Gedanke zum Ausdruck gebracht, daß dem, welcher den Mahnungen folgt, die Entbehrungen, die das Leben auferlegt, den Frohsinn nicht rauben.

Der Hinweis auf solche Segnungen wird unterstützt und in seinen Wirkungen verstärkt durch die in den Str. 4, 5 und 6 enthaltene Beschreibung des Lebens des Bösewichts***):

a. „dem Bösewicht wird alles schwer, er thue, was er thu;“ sein Leben ist also ein lastbringendes;

b. „der Teufel treibt ihn hin und her und läßt ihm keine Ruh.“ Sein Leben ist also ein friedloses; denn „die Gottlosen haben keinen Frieden;“

c. „der schöne Frühling lacht ihm nicht, ihm lacht kein Ährenfeld“; denn: „er ist auf Lug und Trug erpicht†)

---

*) Vergl. Richter: „Beiträge zur Formenlehre der Poesie“, Seite 55.

**) Vergl. Richter: „Beiträge zur Formenlehre der Poesie“, Seite 56.

***) Bösewicht = böser Mensch, wie auch in den Schriftstellen 1. Sam. 20, 30; 2. Makkab. 4, 19.

†) „Erpicht“ ist als adjektivisches Partizip gebraucht und heißt soviel wie gierig auf etwas, das erlangt oder zu eigen gemacht werden soll. Die Redensart: „auf etwas erpicht sein“ ist gleichbedeutend mit der: „auf etwas versessen sein“.

und wünscht sich nichts als Geld." Das Leben des Bösewichts ist also ein freudloses;

d. „der Wind im Hain — keine Ruh"; denn das Wissen von seinem Leben (also das Gewissen) quält und beunruhigt ihn. (Hiob 27, 6.) Das Leben des Bösewichts ist also ein qualvolles.

Nach diesen Hinweisungen auf das Leben des Bösewichts kehrt in der 7. Strophe der Landmann auf die in der 1. Strophe ausgesprochene Mahnung zurück und fügt der wiederholten Mahnung neue Verheißungen hinzu:

a. „dann suchen Enkel deine Gruft und weinen Thränen drauf." Diese Thränen sind ein Zeugnis der Liebe, mit der die Nachkommen dessen gedenken, der in seinem Leben die ihm von Gott gewiesenen Wege gegangen ist;

b. „und Sommerblumen, voll von Duft, blüh'n aus den Thränen auf." Aus Thränen können keine Blumen (das Wort im eigentlichen Sinne verstanden) aufblühen; es ist also im bildlichen Sinne zu verstehen und bezeichnet in diesem die Wirkungen, welche das Vorbild dessen, der in Gottes Wegen gewandelt ist, auf die Nachkommen ausübt, so daß das Wort erfüllt wird: „Das Andenken des Gerechten bleibet im Segen."

II. 1. Wozu fordert der alte Landmann seinen Sohn auf?
2. Welche Verheißungen fügt er seinen Aufforderungen hinzu?
3. Als was für ein Leben wird das Leben des Bösewichts beschrieben?
4. Wozu fordert der Landmann seinen Sohn deshalb zum zweitenmal auf?
5. Welche Verheißung fügt er der zweiten Aufforderung hinzu?

III. Lesen und Memorieren des Gedichts.

---

13. Der König und der Landmann.

(Von J. G. Seidl.)

1. Der Landmann lehnt in der Hütt' allein
und blickt hinaus in den Mondenschein
und schaut empor zu des Königs Palast;
er weiß nicht, welch ein Gefühl ihn faßt.

2. „Ach, wär ich ein König nur eine Nacht,
wie wollt' ich schalten mit meiner Macht,
wie ging ich umher von Haus zu Haus
und streute den Schlummernden Segen aus!

3. Wie strahlte dann morgens so mancher Blick
die Sonne zum erstenmal hell zurück!
Wie staunten einander die Glücklichen an
und meinten: das hat ein Engel gethan!"

4. Der König lehnt im Palast allein
und blickt hinaus in den Mondenschein
und schaut hinab zu des Landmanns Haus
und seufzt in das weite Schweigen hinaus:

5. „Ach, wär' ich ein Landmann nur eine Nacht,
wie gern entriet' ich der drückenden Macht,
wie lehrt' ich mich selber die schwere Kunst,
nicht irre zu gehen mit meiner Gunst!

6. Wie wollt' ich ins eigene Herz mir sehn,
um wieder es offen mir selbst zu gestehn!
Was tausend Hände mir nicht vollbracht,
das wollt ich gewinnen in einer Nacht!"

7. So schau'n sie sinnend beim Sternenlauf —
der König hinunter, der Landmann hinauf;
dann schließen beide den müden Blick
und träumen beide von fremdem Glück.

I. Der Landmann.

1. In der ersten Strophe wird unsere Aufmerksamkeit auf einen Landmann gelenkt. Was wird von ihm ausgesagt? — Wo befindet er sich? — Welche Tageszeit ist es? — Er hat sein Tagewerk vollbracht; die Seinen sind zur Ruhe gegangen. Jetzt schaut er empor, und sein Blick fällt auf den nahen Palast des Königs. Da überkommt ihn, ihm selbst kaum bewußt, ein eigenartiges Gefühl.

2. In einem Selbstgespräch kommt dieses Gefühl zum Ausdruck. Welcher Wunsch entsteht in ihm? (Str. 2.) Warum möchte er gern ein König sein? „Wie wollt ich schalten mit meiner Macht!" — Den Wunsch hat schon mancher gehabt. Was wird wohl oft der Beweggrund sein? Ehrgeiz, Herrschsucht ꝛc. Das aber ist bei unserem Landmann nicht der Fall. Aus welchen Worten erkennen wir das? „Wie ging ich umher von Haus zu Haus und streute den Schlummernden Segen aus!" Wozu würde er also die ihm verliehene Macht benutzen? Zum Wohlthun. In welcher Weise würde er dieses auszuführen suchen? Ohne daß es jemand merkte („den Schlummernden"). Was für ein Mensch muß der Landmann sein, da er so edle Gesinnungen hegt? —

3. In der folgenden Strophe malt er sich im Geist die Wirkungen seines Wohlthuns aus. Worin allein würde er den Lohn seines edlen Thuns finden? Im Glück und in der Freude der Beschenkten. Was veranlaßt also den Landmann, sich eine andere als seine jetzige Lebensstellung zu wünschen? Er glaubt, in der eines Königs mehr Gutes wirken und dadurch selbst glücklicher sein zu können.

Zusammenfassung dessen, was von dem Landmann gesagt ist.

1. Wo er sich befindet und welche Zeit es ist.
2. Was er thut.
3. Welchen Wunsch er hegt und was ihn dazu veranlaßt.

II. Der König.

1. Der zweite Hauptteil lenkt unsere Aufmerksamkeit auf den König. Welch ein Unterschied zwischen ihm und dem schlichten Landmann! Und doch ist bei beiden in dieser Stunde manches Gemeinsame. Auch der König steht allein in tiefen Gedanken und blickt in die Abendlandschaft hinaus. — Wohin fällt sein Blick? — Da ergreift auch ihn ein wehmutsvolles Gefühl. In welchem Ausdruck ist es angedeutet? „Er seufzt in das weite Schweigen hinaus."

2. Welchen Wunsch spricht der König in der folgenden Strophe aus? „Ach, wär ich ein Landmann nur eine Nacht!" Wie verhält sich dieser Wunsch zu dem des Landmannes? — entgegengesetzt. Aus den folgenden Zeilen erfahren wir, was den König dazu veranlaßt. „Wie gern entriet ich der drückenden Macht?" Er hat also eine ganz andere Vorstellung von dieser Macht als der Landmann; woher kommt das? — Warum nennt der König seine Macht eine drückende? Sie legt ihm schwere Verpflichtungen auf, die ein anderer nicht kennt. Aus den folgenden Zeilen ersehen wir, worin diese Verpflichtungen bestehen: „Wie lehrt ich mich selber die schwere Kunst, nicht irre zu gehen mit meiner Gunst." Je größer die dem Herrscher verliehene Macht ist, um so mehr ist er auch dafür verantwortlich, diese Macht richtig und gerecht zu gebrauchen. Wie kommt es, daß er leicht irre gehen kann mit seiner Gunst? Er muß sich oft auf das Urteil anderer verlassen, hat nicht immer die nötige Zeit zu gewissenhafter Prüfung. Da kann es leicht geschehen, daß die belohnt werden, die es nicht verdienen, daß dagegen demjenigen Unrecht geschieht, der Lohn beanspruchen darf.

3. „Wie wollt' ich ins eigene Herz mir sehn ꝛc." Der König ist auch nur ein Mensch; auch er hat mit menschlichen Schwächen zu kämpfen. Nicht selten wohl wird sein Urteil getrübt durch Schmeichler und Heuchler. Daher thut es ihm vor allem not, strenge gegen sich zu sein, Herz und Willen rein zu halten. Wozu würde darum auch der König die eine Nacht benutzen, da er der drückenden Macht ledig wäre? — Was für Beweggründe sind es also auch, die den König zu seinem Wunsche veranlassen? — Was für ein Mensch ist auch er? — Ebenso wie den Landmann bewegt auch den König derselbe Grund, sich eine andere Lebensstellung zu wünschen; nämlich welcher? Er glaubt in ihr glücklicher und besser sein zu können. Beide also, so verschieden in ihren Lebensverhältnissen, haben in dieser Stunde, ohne daß sie es ahnen, denselben Wunsch und Gedanken.

Schluß. Und beide sind Menschenkinder, derselben Natur unterworfen; beide finden endlich Ruhe im Schlafe. In welchen Zeilen wird es gesagt? „So schließen beide den müden Blick und träumen beide von fremdem Glück." Also selbst im Traum spinnen ihre Wünsche sich weiter fort; beide zeigen uns, wie wahr das Dichterwort ist: „Ein jeder Stand hat seinen Frieden, ein jeder Stand hat seine Last!"

Zusammenstellung des zweiten Hauptteils.

1. Wo der König sich befindet.
2. Was er thut.
3. Welchen Wunsch er hegt und was ihn dazu veranlaßt.

Herausstellen des Grundgedankens und Zusammenfassung des Ganzen.

Aufgaben für schriftliche Arbeiten.

1. Schildere mit eigenen Worten den Landmann:
   a. wo er sich befindet und welche Zeit es ist,
   b. was er thut,
   c. welchen Wunsch er hegt und was ihn dazu veranlaßt!
2. Desgleichen den König nach derselben Gliederung!
3. Beschreibe ein Gemälde, welches eine Landschaft darstellt, wie sie dem Gedicht entspricht! C. H.

---

14. Abendlied.

(Von Rückert.)

1. Ich stand auf Berges Halde,
als heim die Sonne ging,
und sah, wie überm Walde
des Abends Goldnetz hing.

2. Des Himmels Wolken tauten
der Erde Frieden zu;
bei Abendglockenlauten
ging die Natur zur Ruh'.

3. Ich sprach: O Herz, empfinde
der Schöpfung Stille nun,
und schick' mit jedem Kinde
der Flur dich auch, zu ruhn!

4. Die Blumen alle schließen
die Augen allgemach,
und alle Wellen fließen
besänftiget im Bach.

5. Nun hat der müde Silphe
sich unters Blatt gesetzt,
und die Libell' am Schilfe
entschlummert taubenetzt.

6. Es ward dem goldnen Käfer
zur Wieg' ein Rosenblatt;
die Herde mit dem Schäfer
sucht ihre Lagerstatt.

7. Die Lerche sucht aus Lüften
ihr feuchtes Nest im Klee,
und in des Waldes Schlüften
ihr Lager Hirsch und Reh.

8. Wer sein ein Hüttchen nennet,
ruht nun darin sich aus,
und wen die Fremde trennet,
den trägt ein Traum nach Haus. —

9. Mich fasset ein Verlangen,
daß ich zu dieser Frist
hinauf nicht kann gelangen,
wo meine Heimat ist.

I. Das vorstehende Gedicht ist in der Überschrift als ein Abendlied bezeichnet. Mit dieser Bezeichnung ist angedeutet, **welcher Art** die in **dem Liede zum Ausdruck gebrachten Empfindungen** sind; es sind solche, die in Erscheinungen, wie sie die Außenwelt am Abend darbietet, ihren Ursprung haben.

Der Schwerpunkt des Gedichtes liegt in der Schlußstrophe desselben. In dieser stellt der Dichter in berichtender Weise die **Stimmung** dar,

welche sein Herz erfüllte: es ist das sehnende Verlangen nach der ewigen Heimat, da unvergängliche Ruhe und unvergänglicher Friede unser wartet. In den acht vorhergehenden Strophen werden die Umstände dargestellt, unter denen im Dichter jenes sehnende Verlangen entstand. Er verweist deshalb auch durch die in diesen Strophen in Anwendung gebrachte Zeitform des Verbums in die Vergangenheit, während die Darstellung des in der Gegenwart ihn beherrschenden Gefühlszustandes unter Anwendung der Zeitform des Präsens erfolgt. Durch Anführung zweier Erscheinungen, die sich dem Dichter während einer Abendwanderung beim Verweilen am Abhang eines Berges darboten, weist er auf die Zeit hin, in welcher das am Schluß des Gedichtes hervorbrechende Gefühl in ihm angeregt wird. Diese beiden Erscheinungen sind:

a. der Untergang der Sonne;
b. das über dem Walde sich netzartig ausbreitende Abendrot.

Beide Erscheinungen haben das Gemeinsame, daß sie den Anbruch des Abends verkündigen; und dieser Anbruch des Abends wurde von Erscheinungen begleitet, welche die mit dem Abend eintretende Stille ankündigen:

a. „des Himmels Wolken tauten der Erde Frieden zu“;
b. „bei Abendglockenlauten ging die Natur zur Ruh“.

Der faktitiv gebrauchte Ausdruck „tauten ꝛc.“ bedeutet soviel wie: Die Wolken des Abendhimmels senkten — wie Tau — Frieden auf die Erde nieder, und dieser eintretende Ruhezustand wurde durch das Abendlauten verkündet.

Der Dichter will aber nicht bei der bloß äußeren Wahrnehmung des einzutretenden Ruhezustandes verharren; er will den Eindruck davon auch in sich finden, d. h. empfinden; daher die Aufforderung in Str. 3:

„Ich sprach: O Herz, empfinde
der Schöpfung Stille nun,
und schick mit jedem Kinde
der Flur dich auch (an), zu ruhn!“

Wie zur Unterstützung und Verstärkung der an das eigene Herz gerichteten Aufforderungen verweist der Dichter auf außer ihm vorhandene Erscheinungen hin, an denen sich die Ruhe darstellt, welche mit dem anbrechenden Abend im Natur- und Menschenleben einkehrt:

a. die Blumen schließen die Augen;
b. die Wellen des Baches fließen ruhiger;
c. der müde Silphe (Schmetterling) hat sich unter das Blatt gesetzt;
d. die Libelle (ein Insekt aus der Gattung der Netzflügler) entschlummert taubenetzt;
e. der goldne Käfer ruht unter dem Rosenblatt;
f. die Herde mit dem Schäfer sucht ihre Lagerstatt;
g. die Lerche sucht ihr feuchtes Nest im Klee;
h. Hirsche und Rehe suchen ihr Lager in des Waldes Schlüften;

i. der Mensch, der sein ein Hüttchen nennt, ruht nach des Tages Arbeit und Sorge in demselben aus;
k. der, welcher in der Fremde weilt, kehrt wenigstens im Traum in die traute Heimat zurück.

Die Beobachtung der Erscheinungen, welche von den niedrigsten Lebensformen bis zum entwickeltsten Leben sich als etwas allen Gemeinsames darstellen, erhebt den Blick des Dichters aus dem Bereich des irdischen in das Bereich des überirdischen Lebens; und der Aufblick in dieses Leben erweckt in ihm das in der letzten Strophe zum Ausdruck gebrachte Verlangen nach dem Eingang in solch ewiges Leben.

II. 1. Welche Erscheinungen nahm der Betrachtende bei einer Abendwanderung vom Abhang eines Berges aus wahr?
2. Welche Aufforderung richtet er an sich, nachdem er die Wahrnehmung gemacht hatte?
3. An welchen Erscheinungen nahm er die bei Anbruch des Abends einkehrende Ruhe wahr?
4. Was sagt er in der letzten Strophe von sich selbst?

III. 1. Beschreibung einer Abendlandschaft. (Auf Grund des Inhalts der 1. und 2. Strophe.)
2. Der Abend — ein Ruhespender für die Natur und das Menschenleben. (Auf Grund des Inhalts der Strophen 4 bis 8.)

---

15. Der gerettete Jüngling.

(Von J. G. Herder.)

Eine schöne Menschenseele finden
ist Gewinn; ein schönerer Gewinn ist,
sie erhalten, und der schönst' und schwerste,
sie, die schon verloren war, zu retten.
Sankt Johannes, aus dem öden Patmos
wiederkehrend, war, was er gewesen,
seiner Herden Hirt. Er ordnet' ihnen
Wächter, auf ihr Innerstes aufmerksam.
In der Menge sah er einen schönen
Jüngling; fröhliche Gesundheit glänzte
vom Gesicht ihm, und aus seinen Augen
sprach die liebevollste Feuerseele.
„Diesen Jüngling,“ sprach er zu dem Bischof,
„nimm in deine Hut! Mit deiner Treue
stehst du mir für ihn! — Hierüber zeuge
mir und dir vor Christo die Gemeine!“
Und der Bischof nahm den Jüngling zu sich,
unterwies ihn, sah die schönsten Früchte
in ihm blühn, und weil er ihm vertraute,
ließ er nach von seiner strengen Aufsicht.
Und die Freiheit war ein Netz des Jünglings.
Angelockt von süßen Schmeicheleien,
ward er müßig, kostete die Wollust,
dann den Reiz des fröhlichen Betruges,

dann der Herrschaft Reiz; er sammelt' um sich
seine Spielgesellen, und mit ihnen
zog er in den Wald, ein Haupt der Räuber.
Als Johannes in die Gegend wieder-
kam, die erste Frag' an ihren Bischof
war: „Wo ist mein Sohn?" — „Er ist gestorben,"
sprach der Greis und schlug die Augen nieder.
„Wann und wie?" — „Er ist Gott abgestorben,
ist, mit Thränen sag' ich es, ein Räuber."
„Dieses Jünglings Seele," sprach Johannes,
„fordr' ich einst von dir. Jedoch wo ist er?" —
„Auf dem Berge dort." — „Ich muß ihn sehen."
Und Johannes, kaum dem Walde nahend,
ward ergriffen; eben dieses wollt' er.
„Führet," sprach er, „mich zu eurem Führer!"
Vor ihn trat er. Und der schöne Jüngling
wandte sich; er konnte diesen Anblick
nicht ertragen. „Fliehe nicht, o Jüngling,
nicht, o Sohn, den waffenlosen Vater,
einen Greis! Ich habe dich gelobet
meinem Herrn und muß für dich antworten.
Gerne geb' ich, willst du es, mein Leben
für dich hin; nur dich fortan verlassen
kann ich nicht. Ich habe dir vertrauet,
dich mit meiner Seele Gott verpfändet."
Weinend schlang der Jüngling seine Arme
um den Greis, bedeckete sein Antlitz,
stumm und starr, dann stürzte statt der Antwort
aus den Augen ihm ein Strom von Thränen.
Auf die Kniee sank Johannes nieder,
küßte seine Hand und seine Wange,
nahm ihn neu geschenket vom Gebirge,
läuterte sein Herz mit süßer Flamme.
Jahre lebten sie jetzt unzertrennet
miteinander; in den schönen Jüngling
goß sich ganz Johannes' schöne Seele.
Sagt, was war es, was das Herz des Jünglings
also tief erkannt' und innig festhielt?
und es wiederfand und unbezwingbar
rettete? Ein Sankt-Johannes-Glaube,
Zutrau'n, Festigkeit und Lieb' und Wahrheit.

I. Vorbemerkung. Dieses Gedicht erzählt uns, wie der Apostel Johannes der Retter einer Menschenseele wurde. Es ist eine Legende (von legenda, d. h. was gelesen werden soll), die poetische Darstellung einer der kirchlichen Überlieferung oder der kirchlichen Sage entlehnten Begebenheit*). Herder hat den Stoff einer Erzählung des Kirchenvaters Klemens von Alexandrien († 220) entnommen.

Vor der Behandlung des Gedichts ist das Charakterbild Johannes, des Lieblingsjüngers Jesu, herauszustellen. Hervorzuheben sind auf Grund der Evangelien seine Liebe zu dem Herrn, sein unerschütterlicher

*) Vergl. Richter, „Formenlehre der Poesie", Seite 131 u. 132.

Glaube an ihn, seine Festigkeit bis zum Tode. Zur Ergänzung des Lebensbildes ist auf seine Wirksamkeit in der Christengemeinde zu Ephesus, seine Verbannung auf die Insel Patmos (im griechischen Archipel an der Westküste von Kleinasien; hier soll er die „Offenbarung" geschrieben haben), auf sein hohes Alter und auf seine bekannten, oft wiederholten Worte: „Kindlein, liebt euch unter einander!" hinzuweisen.

Die Einleitung — die ersten vier Zeilen — enthalten drei Gedanken, die zugleich die Hauptgliederung des Gedichts bezeichnen.

A. „Eine schöne" (d. h. edle, reich begabte) „Menschenseele finden, ist Gewinn."

Was erzählt das Gedicht zunächst von Johannes? — Was heißt es: er war seiner Herden Hirt? — Worin zeigt er, daß er ein guter Hirte war? „Er ordnete ihnen Wächter." Welche Pflicht hatten sie zu erfüllen? — „auf ihr Innerstes aufmerksam." Was heißt das? —

Unter der Menge fällt ihm ein Jüngling besonders auf — wodurch? Er war schön; „fröhliche Gesundheit — Feuerseele." Was bedeutet dieser bildliche Ausdruck? Das Feuer macht hell und warm. Sein Auge zeugt von einem feurigen (lebhaften, klaren) Geiste und von liebewarmem Herzen. Wem übergiebt Johannes diesen Jüngling? — Mit welchen Worten thut er's? (Hut = Obhut, Schutz, Leitung.) Warum soll der Bischof sich seiner besonders annehmen? Johannes setzt große Hoffnungen auf ihn — welche wohl? Woran erkennen wir, wie großen Wert Johannes darauf legt, daß der Bischof den Jüngling sorgfältig, gewissenhaft leitet und überwacht? — „mit deiner Treue — die Gemeine." Inwiefern ist es nun ein Gewinn für Johannes, daß er den Jüngling, und für den Jüngling, daß Johannes ihn gefunden hat? —

Zusammenfassung:

1. Was enthält die Einleitung?
2. Wodurch erregt der Jüngling die Aufmerksamkeit des Apostels?
3. Wie zeigt dieser seine treue Fürsorge?

B. „Ein schönerer Gewinn ist, sie erhalten."

Wie erfüllt der Bischof seine Pflichten gegen den Jüngling? Er „nahm den Jüngling zu sich und unterwies ihn." Welchen Erfolg hatten die Bemühungen des Bischofs? Er „sah die schönsten Früchte in ihm blühen." Die Früchte setzen eine vorhergehende Saat voraus; welches war die Saat? — Welches waren die Früchte? (zunehmende Erkenntnis, edles Thun.) Was wird nun weiter von dem Bischof erzählt? Er ließ nach von seiner strengen Aufsicht. Warum that er das? Worin zeigte es sich, daß er ihm zu sehr vertraute? „Die Freiheit ward ein Netz des Jünglings." Das Netz hindert den Gefangenen an der freien Bewegung — hier in der Bethätigung des Guten — und macht ihn seinem Überwinder dienstbar — hier der Sünde — (entwickeln!). Worin zeigte es sich, daß der Jüngling von dem guten Wege abwich? Er

„ward müßig." Welches Sprichwort kennt ihr aber vom Müßiggange? — Wie kam der Jüngling dazu? — „angelockt von süßen Schmeicheleien." Der Schmeichler rühmt und lobt übermäßig, ohne daß er es so meint (entwickeln!) Womit schmeichelte man wohl dem Jüngling? Was sehen wir daraus, daß der Jüngling solchen Schmeicheleien nachgab? Er wurde hochmütig. Welches Sprichwort kennt ihr vom Hochmut? — Was wird uns weiter von dem Jüngling gesagt? Er „kostete die Wollust" (= Wohlleben). Es war das ein weiterer Schritt auf der Bahn des Lasters. Zum Wohlleben gehört Geld; was that der Jüngling, um es sich zu verschaffen? — Warum wird der Betrug ein fröhlicher genannt? — machte ihm Freude. So war er jetzt ein lasterhafter und unehrlicher Mensch geworden. Doch er sinkt noch tiefer. Was lernt er weiter kennen? „der Herrschaft Reiz." Es reizte ihn also, andere zu beherrschen (Herrschsucht). Wohin führt ihn das alles am Ende? Er „sammelt um sich — Haupt der Räuber." So sehen wir, wie der Jüngling von Stufe zu Stufe sinkt und daß jede Sünde mit der vorhergehenden in einem bestimmten inneren Zusammenhange steht (Ursache und Wirkung — entwickeln!).

Wie recht hat das Dichterwort:

> Erzittre vor dem ersten Schritte;
> mit ihm sind schon die andern Tritte
> zu einem größern Fall gethan!

Zusammenfassung:

1. Was thut der Bischof für den Jüngling?
2. Welchen Fehler macht er?
3. Wie gerät der Jüngling durch den Mißbrauch der Freiheit immer tiefer in die Knechtschaft der Sünde?

C. **„Doch der schönst' und schwerste, sie, die schon verloren war, zu retten."**

Nach jahrelanger Abwesenheit kommt Johannes wieder. Wie lautet seine erste Frage an den Bischof? — Was sehen wir daraus? — Woraus erkennen wir ferner seine große Liebe zu dem Jüngling? Er nennt ihn seinen Sohn. Was antwortet der Bischof? Was thut er bei dieser Antwort? „schlägt die Augen nieder." Warum schlug er die Augen nieder? — Scham. Sterben bedeutet ewige Trennung. Was will der Bischof also mit seiner Antwort sagen? — der Jüngling hat sich für immer von Gott getrennt (gottlos). Was glaubt der Bischof also nicht? — daß der Jüngling noch gerettet werden könne. Mit welchen Worten straft Johannes den Bischof für seine Nachlässigkeit? — Welchen Entschluß spricht Johannes dann aus? — Was hält Johannes also noch für möglich? — Worin hat das seinen Grund? (Glaube, Liebe, Zutraun.) Alsbald führt Johannes seinen Vorsatz aus. Was geschieht? — Sein Wunsch wird erfüllt: man führt ihn vor den Hauptmann — „dieses eben wollt' er." Welche Wirkung hat das Erscheinen Johannes auf den Jüngling? — Warum konnte er den Anblick nicht ertragen? —

Sein Gewissen erwacht und straft ihn (Beginn der Umkehr). Was spricht Johannes zu ihm? „Fliehe nicht — Gott verpfändet." Wie sind die Worte des Apostels? — sanft, milde. Gerade dadurch gewinnt er die verlorene Seele wieder. Welche Bitte richtet er an ihn? — Wie begründet er diese Bitte? — Was heißt es: „ich habe dich gelobet meinem Herrn?" — Wozu erklärt der Apostel sich bereit? — Welche Gründe führt Johannes dafür an, daß er den Jüngling nicht verlassen kann? — „ich habe dir vertrauet, dich mit meiner Seele Gott verpfändet." Was muß der Jüngling aus alledem erkennen? — die große Liebe seines Wohlthäters. Welche Wirkung hat diese Erkenntnis auf ihn? — „Weinend schlang — Thränen." Was erkennen wir aus diesem Verhalten? — Der Jüngling hält seinen jetzigen Zustand für keinen glücklichen; die Sehnsucht nach einem besseren Leben ist in ihm erwacht. Er macht keinen Versuch, sich zu rechtfertigen; aber voll aufrichtiger Reue wirft er sich mit völliger Hingabe seinem Retter in die Arme. Was that nun Johannes? — „auf die Knie — nieder" (Dankgebet), „nahm ihn neugeschenkt" (inwiefern? — Gottes Hilfe), „läuterte sein Herz mit süßer Flamme" (Erklärung dieses bildlichen Ausdrucks: durch die Flamme reiner Liebe wird das Unreine im Herzen — Leidenschaft, Wollust und Weltsinn — verzehrt, so daß es lauter (rein) wird).

Was erzählt uns der Dichter zum Schluß? „Jahre lebten — schöne Seele." Was heißt es: Johannes schöne Seele ergoß sich ganz in den Jüngling? Er ward mit der frommen Gesinnung und den edlen Gefühlen des Apostels erfüllt. So gelang es dem Apostel der Liebe, die schöne Menschenseele zu retten. Warum ist diese That der schönste Gewinn? — weil eine Menschenseele das Kostbarste und Wertvollste ist. Warum der schwerste? — weil gewöhnliche Mittel dazu nicht ausreichen. Nur einem „St. Johannes-Glauben, Zutrauen, Festigkeit und Lieb' und Wahrheit" gelingt solch großes Werk (Gleichnis vom verl. Sohn, Luc. 15).

Zusammenfassung:

1. Was erfährt Johannes bei seiner Rückkehr?
2. Mit welchen Worten straft er den Bischof?
3. Welchen Entschluß faßt Johannes?
4. Wie führt er diesen Entschluß aus?
5. Welche Eigenschaften bekundet Johannes bei der Rettung des Jünglings?

II. Die Gliederung ist bereits in dem Vorhergehenden enthalten und herausgestellt.

III. 1. Umschreibung der Legende in Prosa.
2. Charakteristik der beiden Hauptpersonen und des Bischofs.
3. Der Bischof erzählt das Ganze.

C. H.

16. Der Wegweiser.

(Nach Hebel.)

1. Weißt, wo der Weg zum Mehlfaß ist, zum vollen Faß? —
Im Morgenwind, mit Pflug und Karst durchs Weizenfeld,
Bis Stern an Stern
Am Himmel aufgegangen ist.

2. Man schafft, weil's Tag ist, ohne Ruh',
Schaut sich nicht um, bleibt nimmer stehn;
drauf geht's durch Scheun' und Tenne fort,
dem Brotschrank in der Küche zu.

3. Weißt, wo der Weg zum Thaler ist? —
Der geht dem Pfennig hinterher;
und wer nicht um den Pfennig sorgt,
bringt's auch zum Thaler nimmermehr.

4. Wo geht's zur frohen Sonntagszeit? —
Folg' immerdar dem Werkeltag,
hier durch die Werkstatt, dort durchs Feld;
der Sonntag kommt von selbst danach!

5. Am Samstag ist er nicht mehr weit. —
Was deckt er wohl im Körbchen zu?
Ich denk mir, Fleisch zum Sonntagskohl,
wohl auch ein Schöppchen Wein dazu.

6. Wo mag der Weg zur Armut sein? —
Schau' nach den Wirtshausschildern hin!
Geh' nicht vorbei; 's ist guter Wein,
sind nagelneue Karten drin!

7. Im letzten Wirtshaus liegt ein Sack,
und gehst du fort, häng' dir ihn an! —
Du alter Lump, wie steht dir doch
der Bettelsack so zierlich an!

8. Und drin von Holz das Becherlein —
nimm's wohl in acht, und, was ich bitt',
wenn du am Wasser kommst vorbei
und durstig bist, so schöpf' damit!

9. Wo geht der Weg zu Ehr' und Ruh',
zu einem frohen Alter? Sprich!
Grad aus, grad aus in Mäßigkeit,
in Recht und Pflicht, — geh' immer zu!

10. Und führt zum Kreuzweg dich die Spur,
und weißt du nicht, wo aus, wo ein,
so frage dein Gewissen nur:
Es kann ja deutsch; drum folg' ihm fein!

11. Wo geht der Weg zum Kirchhof hin?
Was fragst du noch, du liebe Seel'!
Geh' wo du willst; zur kühlen Gruft
führt jeder Weg, — du gehst nicht fehl.

12. Doch wandle hier in Gottesfurcht!
Das ist mein guter Rat dabei.
Das Grab hat ein geheimes Thor;
dahinter giebt's noch mancherlei.

I. 1. „Wegweiser“ ist ein aus dem Grundwort „Weiser“ und dem Bestimmungswort „Weg“ zusammengesetztes Substantiv. Es bezeichnet demnach einen Gegenstand, welcher den Weg weist. Wo befindet sich ein solcher Wegweiser? — Beschreibe denselben! — Unter Umständen kann aber auch ein Mensch ein Wegweiser sein. Wann bedarf man eines solchen? — Wie können wir ihn auch nennen, weil er andere führt? — Ein solcher Wegweiser oder Führer will auch der Dichter sein; er zeigt uns verschiedene Wege, die wir im Leben gehen können, — gute und böse. Denken wir uns etwa ein junges Menschenkind; unbekannt liegt das Leben vor ihm. Da zeigt ein erfahrener Mann wie Hebel ihm die mannigfachen Lebenswege, auch die Gefahren und Abgründe, welche sich dort befinden.

Nach welchem Wege wird zuerst gefragt? — Wozu dient uns das Mehl? — Was befindet sich demnach in dem vollen Mehlfaß?*) — Wie lautet also die Frage ihn ihrer Umschreibung? — „Wie gelangt der Mensch zu reichlicher Nahrung?“ — Wie lautet die Antwort? „im Morgenwind mit Pflug und Karst“ u. s. w. Wer hat mit Pflug und Karst (= Hacke) auf dem Felde zu thun? (NB. Erinnerung an den für das Landvolk bestimmten Hebelschen Kalender „der rheinische Hausfreund“.) Welche Tageszeit ist's, wenn der Morgenwind über das Feld weht — welche, wenn die Sterne aufgehen? — Wie muß also der Landmann arbeiten? — ausdauernd, unverdrossen, fleißig.

2. Dieser Gedanke wird in der 2. Str. weiter ausgeführt: „Man schafft, weil's (= während) Tag ist, ohne Ruh.“ Wie arbeitet derjenige, der sich bei der Arbeit nicht umsieht, nimmer still steht? — Welches ist der Erfolg solcher Arbeit? „Drauf geht's durch Scheun' und Tenne fort“ u. s. w., d. h. also: Vom Felde kommt das Korn in die Scheune, woselbst es auf der Tenne ausgedroschen wird; endlich hat der Landmann im Brotschrank die Frucht seines Fleißes. — Für alle Menschen, welchen Beruf sie auch haben mögen, ist der Weg zur reichlichen Nahrung derselbe, nämlich fleißige, unermüdliche Arbeit.

Zusammenfassung:

> Nach welchem Wege wird in der ersten Strophe gefragt?
> Welches ist der Weg zu reichlicher Nahrung?

3. Lies die dritte Strophe! Welches ist der zweite Weg, nach dem wir fragen? (Thaler — metonymisch für Geld.) Wenn es uns im Leben wohl ergehen soll, so brauchen wir außer dem täglichen Brot auch Geld für die übrigen Lebensbedürfnisse; wer Brot und Geld in vollem Maße hat, lebt im Wohlstand. — Was heißt es: Der Weg zum Thaler geht dem Pfennig hinterher? — (Thaler und Pfennig hinsichtlich ihres Wertes vergleichen!) Man soll also das Kleine und Geringe achten,

*) In einer geförderten Klasse kann der Lehrer auf die besondere Art dieses bildlichen Ausdrucks (die Metonymie) näher eingehen.

nicht vergeuden. Wie ist derjenige, der auch den Pfennig achtet? — Auf welchem Wege gelangt man also zum Geldbesitz? — durch Sparsamkeit. (Sprichwörter: Wer den Pfennig nicht ehrt, ist des Thalers nicht wert. Spare in der Zeit, so hast du in der Not u. s. w.)

Zusammenfassung:

Wie heißen die zwei Wege, die zum Wohlstand führen?
Fleißige Arbeit und Sparsamkeit.

4. Lies die folgende Strophe! Nach welchem Wege wird hier gefragt? — Wer immer fleißig arbeitet und sparsam lebt, mag sich zuweilen wohl nach einem freien und frohen Tage sehnen. Welcher Tag ist ein solcher? — (Hinweis auf die göttliche Einsetzung des Ruhetages, 2. Mose 20, 8.) Welche Antwort giebt uns das Gedicht auf die Frage nach einem frohen Sonntag? — Warum nennen wir 6 Tage der Woche „Werkeltage“? — Nach der angeführten Schriftstelle soll der Mensch an diesen Tagen arbeiten; was erfüllt also derjenige, der den Werkeltagen folgt, für den sie also wirklich solche sind? — Wie heißt also der Weg zur frohen Sonntagszeit? — treue Pflichterfüllung.

5. Lies die folgende Strophe! Von wem spricht der Dichter hier? — Er stellt den Sonntag als einen freundlichen Mann dar, der, ein verdecktes Körbchen am Arm, näher und näher kommt (Personifikation). Am Samstag (Sonnabend) haben wir gewissermaßen die Vorfreude auf den kommenden Festtag. Wodurch wird diese Freude noch erhöht? — Durch die Hoffnung auf die schönere Sonntagskost („Fleisch zum Sonntagskohl — Schöppchen Wein“).

Zusammenfassung:

Nach welchem Wege wird drittens gefragt?
Wie gelangen wir zur frohen Sonntagszeit?
Wodurch wird die Sonntagsfreude noch erhöht?

Zusammenfassung des Inhalts der fünf ersten Strophen!

6. Lies die 6. Strophe! — Bis jetzt hat der Wegweiser uns Wege gewiesen, die zu schönen Zielen hinführen; jeder möchte sie gewiß gern erreichen. Wie aber ist der Weg, nach welchem er uns hier fragen läßt? — Warum lehrt er uns auch diesen Weg kennen? — Damit wir uns vor demselben hüten können. — Scheinbar giebt der Wegweiser uns einen bösen Rat: „Schau' nach den Wirtshausschildern hin!“ Wie ist derselbe aber gemeint? — Wer gern und viel ins Wirtshaus geht, ergiebt sich dem Müßiggange. Wer kennt von diesem ein Sprichwort? „Müßiggang ist aller Laster Anfang.“ Welche Laster deutet uns Hebel an in den Worten: „der Wein ist gut u. s. w.“? — Trunksucht und Spiel.

7. Lies die 7. Strophe! — In der vorhergehenden hat uns der Dichter den Anfang und den Fortgang des Weges zur Armut gewiesen; was zeigt er uns in dieser? Das Ende desseben. — Wann ist der Müßiggänger und Lasterhafte an das letzte

Wirtshaus gelangt? — wenn sein Geld zu Ende, er also arm geworden ist. Was heißt es: „im letzten Wirtshaus hängt ein Sack?" Der Müßiggänger ist ein Bettler geworden. Wie sind die Worte wohl gemeint: „Du alter Lump u. s. w." — Warum wendet der Dichter hier die Form der Ironie, des Spottes an? — Welches Los erwartet also den Müßiggänger und Lasterhaften? — er wird von seinen Mitmenschen verhöhnt und verspottet.

8. Lies die 8. Strophe! Weitere Ausführung dieses Gedankens. Welchen Rat giebt der Wegweiser weiter? — Früher hat der nun völlig Verarmte Wein getrunken; was aber bleibt ihm jetzt nur noch übrig? — Er muß sich an trockenem Bettlerbrot und Wasser genügen lassen; zum Hohn und Spott gesellt sich also Elend und Mangel. So sehen wir an ihm, wie wahr das Dichterwort ist:

Des Lasters Bahn ist anfangs zwar
ein breiter Weg voll Auen;
allein sein Fortgang bringt Gefahr,
sein Ende Nacht und Grauen!

Zusammenfassung:

Nach welchem Wege wird viertens gefragt?
Worin besteht der Anfang dieses Weges? Worin der Fortgang?
Welches ist das traurige Ende des Weges zur Armut?

9. Lies die 9. Strophe! — Wir haben gesehen, daß der vorhin geschilderte Weg in Schande, Elend und zu einem traurigen Lebensende führt. Vor diesem Wege wollen wir uns gewiß zu bewahren suchen; wonach wird jeder von uns streben? — nach Ehre, Ruhe und einem frohen Alter. Der Weg dahin muß demnach notwendigerweise dem vorher geschilderten entgegengesetzt sein. Was ist nach dem Text die erste Bedingung, um Ehre (= die öffentliche Anerkennung unseres persönlichen Wertes), Ruhe und ein frohes Alter zu erlangen? — Mäßigkeit. Der Mäßige beherrscht seine Begierden und Neigungen. — Was wird als zweite Bedingung genannt? — Das Wandeln im Recht. Wer im Recht wandelt, läßt jedem das Seine zukommen; wer es nicht thut, begeht Unrecht und wird nicht geehrt, sondern verachtet. — Drittens das Wandeln in der Pflicht. Wer seine Pflicht thut, erfüllt Gottes Gebote. — Nur wer diese drei Bedingungen erfüllt, erlangt Ehre vor den Menschen, Ruhe und Frieden im Gewissen und ein frohes, ungetrübtes Alter.

Zusammenfassung:

Nach welchem Wege wird fünftens gefragt?
Welches sind die Bedingungen, um dahin zu gelangen?

Zusammenfassung des bis dahin durchgenommenen Stoffes.

10. Lies die 10. Strophe! — Es ist nicht immer leicht für uns Menschen, den rechten Weg, den Weg der Tugend, einzuschlagen. Wohin

gelangen wir nicht selten? — an einen Kreuzweg. Was heißt das wohl? — Wir sind im Zweifel, welchen Weg wir einschlagen sollen, den rechten oder den unrechten. Wenn der Mensch sich in dieser Lage befindet, so kämpft er gegen eine oft mächtige Versuchung. — Wer kann etwa aus der Geschichte ein Beispiel dazu anführen? — In einer solchen Lage hängt nicht selten das Schicksal eines Menschen, sein zeitliches und ewiges Wohl, an einem einzigen Augenblick! — Wie sehr bedarf er da eines zuverlässigen Führers und Beraters! — Worauf verweist uns der Wegweiser in solchen verhängnisvollen Augenblicken? — auf unser Gewissen. Warum? — „es kann ja deutsch"; wir können es also verstehen; es sagt uns klar und deutlich, was wir thun und lassen sollen. Mögt denn auch ihr diesen Rat nie vergessen!

Zusammenfassung:

Wann steht der Mensch an einem Kreuzweg?
Welchen Rat giebt ihm der Wegweiser für diesen Fall?

11. Lies die 11. Strophe! — Nach welchem Wege wird hier gefragt? Warum ist diese Frage unnötig? — Alle Wege führen an dieses letzte irdische Ziel, die guten wie die bösen; jeder Mensch muß auch dahin kommen, mag es ihm schwer oder leicht werden!

12. Lies die letzte Strophe! — Ehe der Wegweiser von uns Abschied nimmt, giebt er uns — wie es ein treuer Führer wohl thut — zum Schluß noch einen guten Rat: „Doch wandle hier in Gottesfurcht! Wodurch begründet er diesen Rat? — Was heißt es: „Das Grab hat ein geheimes Thor?" Es hat einen Ausgang für die Menschenseele. Soll aber dieser Ausgang — „dahinter giebt's noch mancherlei" — für uns ein seliger sein, d. h. soll er uns zu Gott führen, so müssen wir auch dem einfachen, aber bedeutungsvollen Rat des Wegweisers Folge leisten; dann hat der Tod keine Schrecken für uns.

Zusammenfassung:

Nach welchem Wege wird zuletzt gefragt?
Welchen Rat giebt uns der Wegweiser zum Schluß noch mit?

Zusammenziehung des gesamten Inhalts.

II. 1. Wie gelangt der Mensch zum Wohlstande? (a. b.)
2. Wie kommt er zu einer fröhlichen Sonntagsfeier?
3. Welches ist der Weg zur Armut?
4. Welches ist das Ende dieses Weges?
5. Wie gelangt man zu einem friedlichen und ehrenvollen Alter?
6. Wann befinden wir uns an einem Kreuzweg?
7. Welchem Führer sollen wir dann folgen?
8. Wo ist der Weg zum Kirchhof?
9. Welchen Rat giebt uns der Wegweiser zum Schluß?

III. Die schriftlichen Aufgaben ergeben sich ungesucht aus den einzelnen Teilen des Gedichts. C. H.

Sinngedichte.

1. Gottes Wege.

(Von Logau.)

„Wer die Uhr gleich nicht versteht,
merket dennoch, wie sie geht.
Gottes Rat*), den wir nicht kennen,
müssen dennoch gut wir nennen.“

Das vorstehende Sinngedicht enthält eine Vergleichung; es ist also zweigliedrig. Das erste Glied stellt das Bild dar, an welchem der Inhalt des zweiten Gliedes — eine zu beherzigende Wahrheit — verdeutlicht werden soll.

Das Bild weist auf zwei Eigentümlichkeiten an der Uhr hin: auf das vielen Unverständliche ihrer Einrichtung und auf die trotzdem vorhandene Möglichkeit, ihre Wirkung — die Angabe der Zeit — zu erkennen.

An diesen Eigentümlichkeiten der Uhr soll der Rat Gottes an uns Menschen verdeutlicht werden. Der Vergleichungspunkt zwischen beiden — dem Rat Gottes und der Uhr — liegt darin, daß beide oft unverständlich, aber doch in rechter Weise wirksam sind.

Wo also Zweifel in uns entstehen über den Rat, nach welchem Gott unser Leben leitet und ordnet, da sollen wir uns bescheiden lernen wie der, welcher die Wirkung der Uhr erkennt, ohne ihre Einrichtung zu verstehen. Da müssen wir des gedenken, daß Gottes Rat oft wunderbar ist, daß er aber alles herrlich hinausführt, also der indirekten Aufforderung nachkommen, welche das zweite Glied des Sinngedichts uns vorhält: daß wir den uns oft unverständlichen Rat Gottes dennoch gut nennen.

Vergl. die Parabel „Das spielende Kind“ Seite 289 bis 293.

---

2. Vergeltung.

(Von Goethe.)

„„Hat man das Gute dir erwidert?““
„Mein Pfeil flog ab, sehr schön befiedert;
der ganze Himmel stand ihm offen;
er hat wohl irgendwo getroffen.“

Das vorstehende Sinngedicht besteht aus zwei Teilen: aus einer Frage und aus der zu derselben gehörigen Antwort. Die Frage richtet

---

*) Rat = Ratschluß, das Beschlossene.

den Blick des Gefragten auf das, was er im Leben an anderen und für andere ausgerichtet hat; sie veranlaßt damit zugleich zu einer Entscheidung darüber, ob die Bemühung und das durch dieselbe erwiesene Gute mit Dank gelohnt sei.

Der zweite Teil enthält die Antwort auf die Frage, und zwar in Form eines Bildes. In diesem Bilde ist die Thätigkeit, welche der Mensch im Leben für andere auszurichten hat, an einem Pfeilschusse dargestellt. Von dem Pfeil ist gesagt:

a. er „flog ab, sehr schön befiedert," also zugerichtet dazu, daß er wirken konnte;
b. „der ganze Himmel stand ihm offen"; er hatte also Ziele genug für seine Wirksamkeit;
c. „er hat wohl irgendwo getroffen"; er gewährte also Hoffnung auf Erfolg, wo derselbe auch nicht sofort nachzuweisen ist.

Die im Sinngedicht aufgeworfene Frage tritt im Leben an jeden heran: die Frage nämlich, ob er von seiner Wirksamkeit den Dank gehabt habe, den er erwarten durfte. Die Antwort auf diese Frage soll dann ebenfalls die sein, welche in dem Bilde angedeutet ist. Jede unserer Thaten im Leben gleicht dem Pfeile, soll deshalb auch:

a. dem „schön befiederten Pfeile" gleichen, also auf gute Wirkung eingerichtet sein, damit ihr —
b. wie dem Pfeile — „der ganze Himmel offen" stehe, die That also Ziele habe und haben könne; damit endlich —
c. wie von dem Gefragten in dem Bilde — getrost der Hoffnung Ausdruck gegeben werden könne, daß sie irgendwo gewirkt habe.

Zu solcher Hoffnung sind wir berechtigt, falls die Bedingungen, an welche dieselbe geknüpft ist, von uns erfüllt sind. „Ein gutes Wort findet eine gute Statt." Und wo selbst die äußerlichen Erfolge unserer Wirksamkeit nicht sichtbar werden, sollte da nicht irgendwo das Innerste und Verborgenste in einer anderen Seele Anklang, Einklang und Verständnis gefunden haben? — Das Beste bleibt ja überall unsichtbar: wie das Innerste, welches wirkt, unsichtbar ist, so bleibt auch das Innerste, an dem und in dem es wirkt, unsichtbar. Dieselbe Wahrheit enthält der Rückertsche Spruch:

„Thue das Gute und wirf es ins Meer;
sieht es der Fisch nicht, so sieht's doch der Herr!"

Vergl. die Parabel „Salomon und der Säemann" Seite 254 bis 256.

---

3. Der Spiegel.

(Von Goethe.)

„Was hat dir das arme Glas gethan? —
Sieh' deinen Spiegel nicht so häßlich an!"

Das Wort Spiegel bezeichnet eine Fläche, die durch Zurückwerfung der Lichtstrahlen ein Bild der ihr gegenüber befindlichen Gegenstände darstellt. Wie diese Gegenstände in Wirklichkeit sind, so stellen sie sich im Bilde dar. Demnach erscheint das Bild dessen, der freundlich aussieht, im Spiegelbild als ein freundliches, dagegen das Bild des vom Zorn Erregten als ein unfreundliches. Diese Verschiedenheit der Spiegelbilder hängt also nicht vom Spiegel, sondern von der Verschiedenheit der Erscheinungen ab, die in ihm ihr Abbild bekommen.

Diese von der Verschiedenheit der im Spiegel sich darstellenden Gegenstände abhängige Verschiedenheit der Spiegelbilder veranlaßt im ersten Teil des Sinnspruchs zu der Frage: „Was hat dir das arme Glas gethan?“ (wenn nämlich dein Bild in demselben dir häßlich erscheint). Und diese Frage will den Gedanken hervorrufen: der Spiegel hat nichts gethan; dieser bleibt immer derselbe. „Was du im Spiegel siehst, steckt nicht im Spiegel, sondern in dir selbst.“ Deshalb straft dich das Bild im Spiegel dadurch, daß es dir verschieden erscheint; denn es erinnert dich an die Verschiedenheit deiner Erscheinung, in der du dem Spiegel gegenübertrittst. Demnach mahnt das zweite Glied des Sinnspruches daran, daß wir, wenn wir ein befriedigendes Bild von uns im Spiegel erblicken wollen, in dazu geeigneter Weise in denselben hineinschauen sollen.

Wie im Spiegel die Bilder verschieden erscheinen nach der Weise, in welcher der erscheint, der in den Spiegel blickt, so erscheinen uns auch im Leben dieselben Menschen, in der Natur dieselben Gegenstände verschieden, je nachdem wir sie ansehen. Erscheinungen, die dich gestern erfreuten, erscheinen dir heute düster; solche, welche gestern zu dir redeten, heute gleichgültig oder sprachlos. Diese Verschiedenheit liegt nicht an jenen Gegenständen, sondern an den Augen, mit denen sie angesehen werden.

Einen ähnlichen Gedanken spricht der Volksmund aus in dem Sprichwort: „Wie es in den Wald hineinschallt, so schallt es auch wieder heraus.“ Denselben Sinn enthält auch das aus dem Altertum stammende Wort: „Der Mensch ist das Maß aller Dinge.“ Ein schönes Rückertsches Wort lautet:

„Dein Auge kann die Welt trüb' oder hell dir machen:
Wie du sie ansiehst, wird sie weinen oder lachen.“

So hält der Sinnspruch uns also den Gedanken zur Beherzigung vor: „Wer die Welt vernünftig ansieht, dem wird sie auch vernünftig erscheinen.“

---

4. Freund und Feind.

(Von Schiller.)

Teuer ist mir der Freund; doch auch den Feind kann ich nützen;
zeigt mir der Freund, was ich kann, lehrt mich der Feind, was ich soll*).

---

*) Vergl. Richter, „Beiträge zur Formenlehre der Poesie“, Seite 81

Das Sinngedicht hat die Form des Distichons.*) Das erste Glied der Doppelzeile enthält zwei Behauptungen:

a. „Teuer (d. h. wert) ist mir der Freund;“

b. „den Feind kann ich nützen“ (d. h. in der transitiven Bedeutung des Wortes: von ihm kann ich Nutzen, Segen gewinnen).

Das zweite Glied der Doppelzeile begründet die beiden Behauptungen:

a. der Freund „zeigt mir, was ich kann“;

b) der Feind „lehrt mich, was ich soll“.

An unserem Verhältnis zum Freunde erkennen wir, was wir in der Dienstleistung und in der Fürsorge für das Wohl anderer vermögen oder können, weil unser Verhältnis zu ihm uns dienstwillig und dienst-tüchtig macht. Beispiele: der Freund Damons in dem Gedicht „die Bürgschaft“; Jonathan und David. Vergl. auch die Darstellung: „Von der Freundschaft“ Seite 217 bis 219.

Unser Feind nötigt uns dadurch, daß er uns und unser Thun feindlich beobachtet, genau und gewissenhaft unsere Pflicht zu erfüllen. So lehrt er uns, was wir sollen.

Das Sinngedicht erinnert demnach daran, daß wir uns des Segens bewußt werden, der für unsere sittliche Vervollkommnung uns aus unserem Verhältnis zu Freunden und zu Feinden zu teil werden soll.

Die specielle Pflege des Lesevortrags.

Wenn die in den „praktischen Ausführungen“ dargebotenen Arbeiten zunächst die Verwertungsweise verdeutlichen wollen, welche dem Lesebuch im Leseunterricht zu teil werden soll, so haben sie nach zwei Seiten hin Fingerzeige zu geben. Sie haben darzustellen, wie die Schüler in das Verständnis des Inhalts einzuführen sind, sodann aber auch zur Anschauung zu bringen, wie ein dem Inhalt entsprechender Lese-vortrag zu erzielen ist. — Diese beiden Aufgaben stehen in einem inneren Zusammenhang. Wie der dem Inhalt angemessene Lesevortrag Ausdruck und Bekundung des gewonnenen Verständnisses ist, so wird andererseits die Anleitung der Schüler zu einem derartigen Lesevortrag ein Mittel, dem Gedankeninhalt zu seiner vollen Wirkung auf die Leser zu verhelfen; denn wer dauernd veranlaßt wird, den Lesevortrag inhaltgemäß zu ge-stalten, der bekommt damit auch dauernd einen Antrieb, den Inhalt auf sich wirken zu lassen und denselben sich zur Kenntnis zu bringen.

*) Vergl. Richter, „Beiträge zur Formenlehre der Poesie“, Seite 81

Die notwendigen Voraussetzungen für einen sinngemäßen Lesevortrag haben bereits in § 35 der „theoretischen Erörterungen" Erwähnung gefunden. Die Gewinnung und Sicherung der daselbst bezeichneten Grundlagen wird also auch das erste sein, worauf sich das Bemühen um den Lesevortrag zu richten hat. Ebenso ist in der angezogenen Stelle angegeben, wodurch in unmittelbarer Weise der Lesevortrag seine Regelung erhält. Diese Mittel können und werden, wenn sie nachhaltig in Wirksamkeit treten, ein für gewöhnliche Schulverhältnisse befriedigendes Resultat im Lesen sichern.

Das schließt aber nicht aus, daß für weiter geförderte Schüler ein höheres Ziel erstrebt werden kann, daß also die Pflege eines Lesevortrags Raum gewinnt, der von klarer Erkenntnis des in jedem einzelnen Falle erstrebten Zwecks und von sicherer Bekanntschaft mit den diesem Zweck dienstbar zu machenden Mitteln beherrscht ist. — Die dem Lesevortrag zu verleihende Eigentümlichkeit wird durch den Inhalt bestimmt und stellt sich in den Erscheinungen dar, welche in den §§ 29 und 34 der „theoretischen Erörterungen" betrachtet worden sind. Das auszuführende Unterrichtsverfahren hat also dafür zu sorgen, daß die Schüler diese Mittel in bewußter Weise zur Anwendung bringen lernen. Soll der Lesevortrag seine Vollendung gewinnen, so sind jene Erscheinungen, wie sie an dem Worte und an dem Satze sich darstellen — also die Lautbildung, die Betonung, die rhythmische und die melodische Gestaltung — dazu noch nicht hinreichend. Der Lesestoff muß auch als ein Ganzes aufgefaßt werden, und nach der Eigentümlichkeit, die er als solches hat, seine eigentümliche Darstellung durch den Lesevortrag erhalten.

Als ein stilistisches Ganzes gleicht das Lesestück einer musikalischen Komposition. Dem Charakter derselben gemäß ist für sie die Tonart und das Tempo vom Komponisten gewählt. Auch bei einem Lesestück läßt sich von einer Tonart, von einem den Lesevortrag beherrschenden Grundton reden. Derselbe giebt dem Vortrage die Einheit, welche die Vortrags- oder auch die deklamatorische Einheit heißen kann. Offenbar ist der Grundton in dem Liede von Salis:

„Das Grab ist tief und stille
und schauderhaft sein Rand" 2c.

ein anderer als in dem Gedicht „Ermunterung" von demselben:

„Seht, wie die Tage sich sonnig verklären!
Blau ist der Himmel und grünend das Land" 2c.

Mit dem Grundton steht auch das Tempo in Verbindung, das in der gebundenen Rede durch das Metrum seine Bestimmtheit empfängt. Im allgemeinen soll sich das Tempo beim Lesen eines Gedichts in der Mitte zwischen dem Tempo beim Vortrage der Prosa und des Gesanges halten, also ein etwas langsameres als bei der Prosa sein.

In einem Musikstück kommt es wohl vor, daß unter besonderer Wirkung aus einer Tonart in eine andere, der ersten unverwandte, ohne besondere Vermittelung übergegangen wird. Dieser Wechsel der Tonart heißt im Lesevortrag die Tonwendung. Sie kommt z. B. da vor, wo die erzählende Rede durch Einführung der direkten unterbrochen wird. Man denke an die erste Strophe der „Bürgschaft" von Schiller.

Indem zur Beachtung des grammatischen und des Redetons die Wahl des rechten Grundtons und des angemessenen Tempos, die Beobachtung der Tonwendungen sowie der dem Inhalt entsprechende Gefühlsausdruck hinzutreten, wird der Lesevortrag ein charakteristischer. Innerhalb desselben lassen sich gewisse Arten unterscheiden. Wie die Form der Abfassung, so soll auch der Vortrag der Natur des dargestellten Gegenstandes und dem Zweck der Rede angemessen sein. In dieser Angemessenheit des Vortrags liegt dessen objektive Natürlichkeit; in dieser Hinsicht sind seine Unterschiede die des Stils. Demnach giebt es einen dem Verstandes= und einen dem Gemütsstil entsprechenden Ton des Lesevortrags. Da jenen Gemütsruhe, diesen Gemütsbewegung charakterisiert, so läßt sich der eine als der ruhige, der andere als der erregte Leseton bezeichnen. Weiter charakterisiert sich der ruhige Leseton einerseits durch eine gewisse Leichtigkeit, Naivetät und andererseits durch einen gewissen Ernst, eine gewisse Nachdrücklichkeit. In jener Eigenschaft ist er der erzählende, in dieser der lehrende Leseton. — Der erregte oder gefühlsmäßige Leseton läßt je nach der Natur der Erregung eine Mannigfaltigkeit von Unterarten unterscheiden. In ihm finden die Gegensätze von Lust und Unlust, von Freude und Traurigkeit, von Liebe und Haß, von Beten und Fluchen, von Bitten und Befehlen 2c. ihren Ausdruck oder doch eine Andeutung. Man redet demnach von einem herzlichen, feierlichen, pathetischen und leidenschaftlichen Redeton.

Neben der objektiven Natürlichkeit des Vortrags giebt es noch eine subjektive. In ihr erscheint die natürliche Begabung im Dienste des Vortrags, aber in gebildeter Form. Ihr gegenüber steht das Gesuchte, Erborgte, Erkünstelte, Gezierte. Subjektiv unnatürlich würde es z. B. sein, wenn jemand die Worte eines Zornigen mit zorniger Gebärdung lesend vortragen wollte.

Der Gang in der Besprechung des Lesetons hebt am zweckmäßigsten bei dem Allgemeinen und Ganzen an, also mit der Bestimmung des Lesetons, der das Lesestück charakterisiert. Darauf werden die Stellen und Partien aufgesucht, welche von dem Grundton abweichen; zugleich wird bestimmt, in welche andere Tonart sie ausweichen. Zuletzt wird die Betonung des einzelnen Satzes für sich und nach seiner Verbindung mit anderen besprochen. Wird beim Lesen des einzelnen Satzes ein Verstoß gegen die richtige Betonung gemacht, so können die Schüler durch die Frage, welche die Angabe des bedeutungsvollsten Satzgliedes

veranlaßt, leicht auf dasselbe aufmerksam gemacht und zur Hervorhebung durch den Leseton veranlaßt werden.

Wenn im Lesevortrag ein durch die Gedankenwendungen bedingter rascher und entschiedener Wechsel erfordert wird, wie dies z. B. bei Darstellungen der Fall ist, in denen die dialogische Form auftritt, so ist es zweckmäßig, diesen Wechsel dadurch bemerkbar zu machen, daß man die Rede der verschiedenen Personen von verschiedenen Schülern lesen läßt. Soll ein Schüler den Dialog darstellen, so geht die Wirkung leicht verloren, weil der Leser einesteils die verschiedenen Situationen nicht hinlänglich beherrscht, und weil er anderenteils nicht über die erforderlichen Stimmmittel verfügen kann; oder man veranlaßt ihn, was noch nachteiliger ist, zu Übertreibungen und zur Unnatürlichkeit beim Lesen.

Ebenso kann der Wechsel zwischen Einzel- und Chorlesen zweckmäßig verwendet werden, um Wirkungen im Lesevortrag zu erzielen, die weder durch das ausschließliche Einzellesen, noch durch das ausschließliche Chorlesen herbeigeführt werden können. So ist es z. B. in dem Lesevortrag des Gedichts „das Gewitter" von Schwab von großer Wirkung, wenn der Schlußvers der Strophen, welcher die Ankündigung, das Nahen und das endliche Eintreten des verhängnisvollen Ereignisses darstellt, im Chor gelesen wird, und zwar mit successiver Steigerung in der Stimmstärke, während den übrigen Teil des Gedichts einzelne Schüler lesen.

Im folgenden sollen nun noch einige Lesestoffe einer speciellen Betrachtung unterworfen werden, um — wenn auch unter Absehen von der unterrichtsmäßigen Form — das Verfahren zu verdeutlichen, durch welches bei geförderten Schülern ein auf klares Erkenntnis des Zweckes und der Mittel beruhender Lesevortrag herbeigeführt werden kann. Die für diesen Zweck bearbeiteten Stoffe sind aus der Reihe derjenigen entnommen, welche in den vorhergehenden Abschnitten erklärt worden sind.

---

1. Der Sonntag.

Die Darstellung hat, wie aus der Seite 313 bis 315 gegebenen Erläuterung des Inhalts erhellt, einen belehrenden Charakter, der nur am Schluß der Betrachtung sich zu einer den Willen anregenden Aufforderung erhebt. Diese Eigentümlichkeit bestimmt die Gesamterscheinung des Lesevortrags. Die ruhige Erwägung erfordert einen ruhigen, das Nachdenken veranlassenden und leitenden Leseton. Die am Schluß eintretende Aufforderung erheischt dagegen einen anregenden, gehobenen, nachdrücklichen Leseton. — Die Betrachtung wendet sich an die Erkenntnis des Lesers und will die Zustimmung desselben zu den ausgesprochenen Gedanken hervorrufen. Sie hat sich deshalb in einem langsamen, dem Nachdenken Zeit gewährenden Tempo zu bewegen. An der Stelle, wo die auf Anregung des Willens abzielende Aufforderung eintritt, nimmt

der Lesevortrag eine raschere Bewegung an. Zugleich findet diese Ausweichung in eine neue Gedankenrichtung ihren Ausdruck in der Verstärkung des Lesetons. — Mit diesen Bemerkungen sind die Grundzüge für die Gestaltung des Lesevortrags im ganzen angegeben. Die Regelung des Lesetons für die in den einzelnen Sätzen und Satzgruppen ausgesprochenen Gedanken ergiebt sich aus einer speciellen Erwägung des Inhalts dieser Gedanken und ihrer Verbindung mit den ihnen voraufgehenden und nachfolgenden Gedanken.

Zunächst will die Darstellung eine richtige Ansicht von der Stiftung oder Einrichtung des Sonntags erwirken. Sie spricht in dieser Beziehung zwei Behauptungen aus, deren erste eine unrichtige Ansicht bestreitet, während die andere — jener gegenüber — die richtige Ansicht aufstellt. Beide Gedanken stehen also in einem Gegensatz. Dieser findet seinen Ausdruck in den Wörtern „menschliche“ und „Gottes“. Dieselben müssen hiernach durch die Betonung hervorgehoben werden. Mit den angegebenen beiden Gedanken ist aber die Mitteilung über die Stiftung oder Einrichtung des Sonntags noch nicht abgeschlossen. Es wird in weiterer Ausführung noch hinzugefügt, wodurch Gott den Sonntag gestiftet hat. Dieser Gedanke findet seinen Ausdruck in den Worten: „durch seine Ruhe am siebenten Schöpfungstage“. Sie erscheinen demnach für den Gedankenzusammenhang als das bedeutsamste Glied und werden als solches durch Betonung bemerklich gemacht.

Nachdem diese Gedanken über die Stiftung des Sonntags ihren Ausdruck gefunden haben, wird ein in der Stiftung begründetes Gebot Gottes für den Sonntag ausgesprochen. Da die ganze Darstellung ihren Kern- und Mittelpunkt in der Hervorhebung unserer dem Sonntage geltenden Verpflichtungen hat, so ist der Satz: „Darum gebietet er ꝛc.“ durch Verstärkung der Stimme hervorzuheben. Innerhalb des durch die Betonung hervorgehobenen ganzen Satzes sind aber nicht alle Glieder von gleicher Bedeutung. Als Grund für die Stiftung des Sonntags ist das Ruhen Gottes angegeben. Das daraus folgende Gebot fordert also für uns auch das Ruhen; deshalb muß in dem Satze das Wort „Ruhe“ als das den Fortschritt des Gedankens andeutende am meisten betont werden. Die folgenden drei Gedanken begründen das Gebot Gottes, und zwar durch den Hinweis darauf, daß dasselbe einem unabweisbaren Bedürfnis entspricht. Dies wird ausgesprochen in Beziehung auf die Kreaturen überhaupt, in Beziehung auf die Erde und endlich in Beziehung auf den Menschen. Diese begründeten Hinweisungen knüpfen sich an das betonte Wort „Ruhe“ in dem vorhergehenden Satze an. Mit dieser, wenn auch etwas abgeschwächten, Betonung tritt das Wort in die begründenden Sätze ein. Da dieselben das Bedürfnis nach Ruhe an Einzelerscheinungen aufweisen wollen, so müssen die Bezeichnungen derselben, also die Ausdrücke „jede Kreatur“, „die Erde“ und „der Mensch“ hervorragend betont werden. Der Gedanke, daß die Erde der Ruhe bedarf, wird noch specialisiert durch den Hinweis darauf, wodurch die Ruhe für dieselbe notwendig wird. Dieser Gedanke findet

seine schärfste Ausprägung in dem Worte „Sommerarbeit“. Dies erhält also den Hauptton, und zwar mit der Maßgabe, daß innerhalb desselben wiederum das Bestimmungsglied, als das den Wortinhalt abgrenzende und unterscheidende, am stärksten betont wird. Da dieser Hinweis in einem Satze enthalten ist, der logisch und grammatisch mit dem voraufgehenden in Verbindung steht, so ist der Zusammenhang durch die melodische Gestaltung des Lesetons zum Ausdruck zu bringen. Dies geschieht dadurch, daß der Ton am Schluß des Satzes: „Ruhe braucht selbst die Erde“ in der Schwebe gehalten wird. Auch der Gedanke, daß der Mensch der Ruhe bedarf, findet seine Begründung, indem im folgenden Satze auf das hingewiesen wird, was für ihn dies Bedürfnis hervorruft. Hiernach erhalten die Ausdrücke „Mühe“ und „Arbeit“ eine Bedeutung, welche deren Betonung veranlaßt. Der begründende Gedanke wird in dem folgenden Satze in neuer Form wiederholt. Nach diesem Zusammenhange mit den beiden ihm voraufgehenden Sätzen sind die durch die Ausdrücke „Mühe“ und „Arbeit“ bezeichneten Glieder die bedeutungsvollsten; sie erhalten also den Hauptton. Die beiden letzten der betrachteten Sätze haben nicht bloß die Bedeutung, daß sie das Bedürfnis des Menschen nach Ruhe begründen, sondern sie deuten auch auf eine bestimmte Art der Ruhe hin, die für den Menschen notwendig ist; namentlich geschieht dies in dem zweiten. Die volle Deutlichkeit erhält diese Hinweisung in dem folgenden Satze, der aus dem vorhergehenden das Bedürfnis nach einer bestimmten Ruhe, nämlich nach der für den Leib, folgert. Es ist also in diesem Satze das Wort „Leib“ zu betonen. Daß der Leib der Ruhe bedarf, wird im folgenden Gedanken an einer Erfahrungsthatsache nachgewiesen. Diese stellt sich in dem unabweisbaren Verlangen dar, welches denjenigen erfüllt, der die Woche hindurch auf anstrengende Arbeit verwiesen ist. Er „will sich einmal gerade aufrichten“. Dies Aufrichten bezeichnet den Gegensatz zu dem, was die Woche von ihm erheischt: daß er „gebückt an seiner Arbeit“ steht. Um dieses Gegensatzes willen müssen die Ausdrücke „seiner Arbeit“ und „aufrichten“ betont werden. In betreff seiner melodischen Gestaltung erfordert dies Satzgefüge die Beachtung des Gesetzes, daß am Schluß des Nebensatzes, welcher dem Hauptsatz vorangeht, die Stimme in der Schwebe bleibt.

Der folgende Satz stellt das in den betrachteten Gedanken begründete Gebot Gottes dar. Dasselbe besteht aus zwei Gliedern, deren erstes unsere Verpflichtung zur Arbeit ausspricht, während das zweite auf eine Ruhezeit und auf das für dieselbe uns gebotene Verhalten verweist. Beide Gedanken bilden also Gegensätze, die namentlich an einzelnen Gliedern derselben scharf hervortreten. In solchem Gegensatz stehen zunächst die Ausdrücke „sechs Tage“ und „am siebenten“; ferner die Ausdrücke „arbeiten“ und „alle deine Dinge beschicken“ und: „kein Werk thun“. Diese Gegensätze erfordern ihre Darstellung in der Betonung, und zwar mit der Maßgabe, daß innerhalb derselben wieder der notwendige Unterschied zwischen stark und weniger stark betonten Gliedern

der Rede hervortritt. Zu jenen gehören die Ausdrücke: „arbeiten", „Dinge", „kein Werk".

Mit dem besprochenen Gedanken ist eine Gedankenreihe zum Abschluß gekommen. Dies soll dem Hörer durch den Lesevortrag bemerklich gemacht werden, damit er in seiner Gedankensammlung auch zu einem Abschluß kommt. Solcher Hinweis erfolgt durch Innehaltung einer längeren Pause, also durch eine Erscheinung an der rhythmischen Gestaltung des Lesevortrags.

Der folgende Gedankenkreis beginnt mit einem Rückblick auf den eben abgeschlossenen, der von der Ruhe des Leibes handelt. Er will diesem einen neuen Gedanken hinzufügen. Es wird deshalb zunächst die Folgerung aufgehoben, die man aus dem vorhergehenden ableiten könnte, die Folgerung nämlich, als ob nur Ruhe für den Leib geboten wäre. Demnach hebt der neue Gedanke mit „doch" an, und er bringt den dadurch angedeuteten Gegensatz zum Abschluß durch die Behauptung: „diese Ruhe ist nicht die einzige." Diese Behauptung gipfelt in dem Ausdruck „einzige", der also den Hauptton erhält. Die ausgesprochene Behauptung findet ihre Begründung in den folgenden sechs Sätzen. In jedem derselben wird auf ein dem Menschen innewohnendes Bedürfnis nach Ruhe hingewiesen; zugleich soll auch der Grund dieses Bedürfnisses angedeutet werden. Dies geschieht in den Ausdrücken: „äußeren Beruf", „eigene Art", „Gedanken des Handels und Wandels", „Handwerk", „als Arbeiter seinem Herrn", „für seine Schule". Jeder der besonders hervorgehobenen Ausdrücke dient innerhalb des Satzgliedes, zu dem er gehört, zur Ergänzung oder zur näheren Bestimmung eines anderen Satzgliedes. Er ist deshalb durch die Betonung bemerklich zu machen. — Die angegebenen Hinweisungen finden ihren Abschluß in dem Gedanken: „Wenn das ohne Rast fortginge, so würden sich die Kräfte der Seele verzehren". Dieser Satz spricht aus, daß auch für die geistigen Kräfte ein Bedürfnis nach Ruhe vorhanden ist. Dies Bedürfnis findet seine Begründung in dem Ausdruck „verzehren", der also den Hauptton empfängt. Zur Unterscheidung der in dem Gedanken geforderten geistigen Ruhe von der früher gebotenen leiblichen Ruhe dient das Wort „der Seele", das also auch zu betonen ist, wenn auch in geringerem Grade als das Wort „verzehren". Am Schluß des Gedankenkreises kehrt die Darstellung noch einmal auf das früher ausgesprochene Gebot Gottes zurück. „Darum giebt Gott uns einen Frei- und Ruhetag". Dieser folgernde Abschluß gipfelt in den Ausdrücken „Frei-" und „Ruhetag", die demgemäß den Hauptton erhalten.

Der zweite Hauptabschnitt der ganzen Darstellung handelt von dem, was am Sonntag zu thun uns obliegt. Die Verpflichtung dazu erwächst aus dem doppelten Beruf, der uns angewiesen ist. Diese Unterscheidung unseres zweifachen Berufes findet ihren Ausdruck in den Wörtern „irdischen" und „anderen", die also zu betonen sind. — Der Kürze wegen soll für die folgenden Sätze nur noch das zu betonende Glied

angegeben werden; die Art, wie die Betonung zum Verständnis zu bringen und zu begründen ist, ergiebt sich aus den vorhergehenden Betrachtungen. Die besonders zu betonenden Ausdrücke sind folgende: „des Alltagslebens“, noch stärker: „entfliehen“; „seinen Lohn“, „leben“, „Brot“, „der Gerechtigkeit“, „am Sonntage“, „die Perle“, noch stärker: „der Tage“; „die Kraft“, noch stärker: „der Woche“, „der Quelle“, noch stärker: „der Wüste“.

Nachdem in der Darstellung das seinen Ausdruck gefunden hat, was uns Gott für den Sonntag gebietet, tritt eine Gedankenwendung ein. Der Darsteller durfte nach dem vorhergehenden darauf rechnen, die Zustimmung des Lesers zu dem von ihm entwickelten Gedanken gewonnen zu haben. Jetzt mußte es ihm darauf ankommen, dem Willen eine Anregung zu geben. Er thut dies in der Aufforderung: „Brauche ihn, wozu er bestimmt ist!“ Nach dem Inhalt dieses Gedankens hat sich der Lesevortrag so zu gestalten, daß die Stimme verstärkt und der Ton gehoben wird. Namentlich muß in beiden Beziehungen das erste Glied: „Brauche ihn“ besonders hervorgehoben werden, während der Nebensatz zurücktritt. Von den einzelnen Wortausdrücken in beiden Sätzen sind aus leicht erkennbaren Gründen namentlich folgende zu betonen: „Brauche“ und „bestimmt“. Die eintretende Gedankenwendung findet ihre Andeutung auch in der vor dem letzten Satze innezuhaltenden Pause.

---

2. Der Lotse.

Während die Darstellung „Der Sonntag“ Gedanken und Gedankenreihen enthält, die aus der von einer Person angestellten ruhigen Betrachtung hervorgegangen sind, stellt das in der Überschrift bezeichnete Gedicht außer dem Teil, der sich in der Form der erzählenden Darstellung bewegt, den Gedankenaustausch zweier Personen dar. Es tritt deshalb der größte Teil des Gedichts in der Form des Zwiegesprächs auf.

Die Gedanken, welche von den beiden im Zwiegespräch begriffenen Personen ausgetauscht werden, sind nach ihrem Ursprung und nach ihrem Inhalt sehr verschieden. Die Worte der einen entspringen der vorwiegenden Thätigkeit des durch äußere Vorgänge heftig erregten Gefühls; die der anderen dagegen sind das Ergebnis einer verständig urteilenden und abwägenden geistigen Thätigkeit. Jene brechen unmittelbar aus dem Gemüt hervor und lassen in ihrer Unmittelbarkeit die Entstehung und die Verwirklichung eines aus der innersten Teilnahme erwachsenen Entschlusses erkennen. Diese verfolgen den Zweck, dem Willen des Angeredeten in Beziehung auf diesen Entschluß eine bestimmte Richtung zu geben. — Verschieden von diesen Äußerungen ist wiederum das, was der Dichter erzählend ausspricht. Durch diesen Teil des Gedichts sollen zwei Vorgänge zur Kenntnis des Lesers gebracht werden. So

erscheint das Ganze als ein farbenreiches, von scharfen Schlaglichtern erhelltes Gedankengemälde, das den ihm angemessenen Ausdruck nur in einem klar gegliederten Tongemälde finden kann.

Schon aus diesen wenigen Andeutungen ergeben sich Bestimmungen für die Gestaltung des Leseovortrags. Die in scharfen Grenzen sich berührenden, ihrem Inhalte nach sehr verschiedenen Gedankenglieder erfordern einen deutlich unterscheidbaren Wechsel im Leseton. Außerdem bedingt die in einzelnen Teilen des Gedichts stark hervortretende heftige Gemütsbewegung des Sprechenden (des zuerst eingeführten Lotsen) einen in raschem, stellenweise sich steigerndem Tempo fortschreitenden Lesevortrag und ebenso eine dem Inhalt angemessene Steigerung in der Stimmstärke. — Die in den Worten der zweiten Person vorherrschende verständige Überlegung erfordert dagegen einen ruhig gehaltenen Leseton, dem freilich, da durch sie eine Einwirkung auf den Willen eines anderen beabsichtigt wird, eine gewisse Nachdrücklichkeit nicht fehlen darf. — Den ruhigen Erzählton erhalten diejenigen Stellen des Gedichts, deren Inhalt erzählende Mitteilungen bilden.

Seinem Inhalt nach gliedert sich das ganze Gedicht in sieben Gedankengruppen, von denen jede in einer der drei bezeichneten Tonarten des Lesevortrags dargestellt werden muß.

Die erste Gedankengruppe reicht vom Anfang bis zu dem Worte „leite“. Sie beginnt mit einer durch eine äußere Erscheinung veranlaßten Frage, mittelst welcher der Angeredete auf jene Erscheinung aufmerksam gemacht werden soll. Der Hinweis auf diese Erscheinung findet seinen Ausdruck in dem Worte „Brigg“, das demnach in dem Satze den Hauptton erhält. Die Frage ist eine Entscheidungsfrage; sie wird also tonhebig gelesen. — Das zweite Glied der ersten Gedankengruppe enthält drei Behauptungen, deren Inhalt eine Steigerung der Gedanken erkennen läßt. Demgemäß nimmt der Leseton mit jeder folgenden an Stimmstärke zu. Die innerhalb der einzelnen Sätze zu vollziehende Betonung muß sich mit Rücksicht auf ihre Bedeutsamkeit für die Satzganzen folgenden Gliedern zuwenden: „falsch“, „herein“, „zerschellen“. Die in der letzten Behauptung angedeutete Gefahr der Brigg wird unter einer Voraussetzung als eine mit Notwendigkeit eintretende bezeichnet. Diese Voraussetzung ist in dem Satze ausgesprochen: „lenkt sie nicht augenblicklich ein.“ Die in dem Worte „einlenken“ enthaltene Vorstellung erscheint also als eine Beschränkung der voraufgehenden Behauptung; dasselbe muß demnach betont werden. Wegen des inneren Zusammenhanges, der zwischen der Behauptung und der beschränkenden Bedingung vorhanden ist, bleibt der Leseton bei dem Worte „zerschellen“ in der Schwebe. — Die Erkenntnis des Rettungsmittels, das für die Brigg noch vorhanden ist, wird innerhalb der ersten Gedankengruppe noch durch ein Glied hervorgerufen. Dies ist der in dem Satz ausgesprochene Entschluß: „Ich muß hinaus, daß ich sie leite!“ In diesem Gedanken gipfelt der Inhalt des ersten Abschnitts. Er fordert also eine kräftige, nach-

drückliche Hervorhebung mit besonderer Betonung der Wörter: „hinaus“ und „leite“.

Die zweite Gedankengruppe umfaßt die Rede der zweiten Person, die in dem Dialog auftritt. Dem bereits charakterisierten Inhalt dieser Worte gemäß ist der Leseton ein ruhiger. Die beabsichtigte Zurückhaltung von dem durch die erste Person ausgesprochenen Vorsatz soll besonders durch zwei Behauptungen erreicht werden: 1. Das Boot legt sich auf die Seite; 2. es richtet nimmer sich empor. Beide beschreiben die Wirkungen, welche sich nach der Meinung des Sprechenden mit dem Vorhaben des Lotsen verbinden müssen. Die erste der Wirkungen findet ihre Andeutung namentlich in dem Worte „Seite“, die zweite in dem durch das verneinende „nimmer“ bestimmten Worte „empor“. Diese Ausdrücke sind also zu betonen. Die ausgesprochenen Behauptungen beanspruchen aber nur Geltung unter einer Voraussetzung, welche in dem Satze ausgedrückt ist: „Gehst du ins offne Wasser vor.“ Der Schwerpunkt dieses Gedankens liegt in dem Ausdruck „offne Wasser“; nur dort, nicht zwischen den Schären, also nicht im Binnenwasser, liegt die Gefahr für das kleine Boot. Der angezogene Ausdruck ist also zu betonen.

Die dritte Gedankengruppe enthält die Entgegnung des Lotsen auf die vorhergehende Einrede. Das erste Glied dieser Gruppe bildet die Behauptung: „Allein ich sinke nicht vergebens, wenn sie mein letzter Ruf belehrt.“ Die von der zweiten Person angedeutete Gefahr wird also zugestanden; zugleich aber wird auch auf den durch die wahrscheinliche Aufopferung zu erreichenden Erfolg hingewiesen. Dieser Hinweis findet seinen stärksten Ausdruck in dem mit einer Verneinung versehenen, also positiv behauptenden Satzgliede „vergebens“, das demnach zu betonen ist. — Das zweite Glied dieser Gruppe enthält die Begründung der voraufgehenden Behauptung. In diesem begründenden Satze bilden die Ausdrücke: „Schiff voll“ und „ein“, sowie „jung“ und „alt“ Gegensätze, die durch die Betonung Ausdruck bekommen müssen. — Das letzte Glied enthält endlich eine Aufforderung, in der das Vorhaben des Lotsen seinen inneren Abschluß bekommt. Diesem Inhalt entspricht der feste, bestimmte, auffordernde Leseton. Den Hauptton in dem Satze: „Gieb mir das Sprachrohr!“ erhält das in dem letzten Worte ausgedrückte ergänzende Satzglied, weil es den Gegenstand nennt, auf den in der beschriebenen Situation sich besonders das Verlangen des Lotsen richten mußte.

Die vierte Gedankengruppe enthält eine von seiten des Lotsen an sein Boot gerichtete Anrede und deren Begründung. Zwischen dieser Anrede und dem Schlußgedanken der dritten Gruppe liegt eine Reihe von Handlungen, die vom Dichter nicht erzählt sind, die aber der Hörer sich vergegenwärtigen muß, wenn er das Verständnis des Gedichts gewinnen will. Im Lesevortrag wird dies durch eine lange Pause anzudeuten sein. Die Dringlichkeit des Gedankens gewinnt ihren Ausdruck in einem gehobenen Leseton. Der Wunsch des Lotsen findet seine Darstellung be-

sonders in dem Worte „eile“, das also stark zu betonen ist. In der an die auffordernde Anrede angeschlossenen Begründung sind besonders die Ausdrücke „letzte“ und „höchste Not“ zu betonen, weil in ihnen die Angabe des Grundes enthalten ist. An der Betonung des Substantives nehmen also auch die bestimmenden Adjektiva teil. Da sie aber nicht zur Unterscheidung des im Substantiv Genannten, sondern nur zur Verstärkung der Vorstellungen dienen, so ist ihre Betonung der des Substantivs unterzuordnen.

Die fünfte Gedankengruppe enthält zwei Mitteilungen, welche beide den Lauf des Bootes beschreiben. Die erste giebt in dem Satzgliede „vor fliegendem Sturme“, besonders in dem letzten Ausdruck desselben, die Ursache der schnellen Bewegung und in dem Satzgliede „gleich dem Pfeile“, namentlich in dem letzten Worte, die Art der Bewegung an. Beide Ausdrücke sind also zu betonen. — Die zweite Mitteilung beschreibt durch den Hinweis auf eine bestimmte Örtlichkeit den Fortgang der Bewegung. Diese Hindeutung liegt in dem Worte „Klippenrande“, das die Grenze zwischen dem offenen und dem Binnenwasser bezeichnet. Will der Leser dem Hörer die Vorstellung von der fortschreitenden Bewegung des Bootes vergegenwärtigen, so geschieht dies durch die Betonung des in Rede stehenden Wortes, in welchem zugleich wieder der Unterschied in der Betonung des Bestimmungswortes und des Grundwortes bemerklich zu machen ist.

Die sechste Gedankengruppe enthält einen an die Mannschaft der Brigg gerichteten Zuruf. Es tritt also wieder eine den Leseton bestimmende Gedankenwendung ein. Demgemäß geht der Erzählton in den verstärkten Ton des Aus- und Zurufs über. In dem Zuruf ist das Wort „links“ zu betonen, weil in diesem der Hauptinhalt der zugerufenen Mitteilung enthalten ist. — An den Zuruf schließt sich die erzählende Mitteilung des Dichters: „hallt ein Schrei.“ Wie diese ihrem Inhalt nach verschieden ist von dem Zuruf, so ist sie auch im Leseton von demselben zu unterscheiden. Es geht also der Ausruf in den ruhigen Ton der erzählenden Mitteilung über.

Die siebente Gedankengruppe enthält zwei Gedanken in erzählender Form, die also auch im ruhigen Erzählton lesend darzustellen sind. In dem ersten wird der Leser und der Hörer auf das Boot, in dem zweiten auf die Brigg aufmerksam gemacht. Die besonderen, im Gegensatz stehenden Erscheinungen, welche an jedem der beiden Gegenstände sich darstellen, finden ihren Ausdruck in den Wörtern „kieloben“ und „sicher“; dieselben sind also zu betonen. Da aber um des in diesen Ausdrücken angedeuteten Gegensatzes willen auch die Glieder „Boot“ und „Brigg“ in einen Gegensatz treten, so sind auch diese zu betonen. Nach dem für die Betonung zusammengesetzter Wörter geltenden Gesetz müßte in dem Worte „kieloben“ das Bestimmungsglied betont werden. Da indes in der angeführten Stelle das Grundwort die für den Gedankenausdruck bedeutsamste Vorstellung enthält, so ist auch dieses Glied durch die Betonung stärker hervorzuheben als das Bestimmungswort.

Für die Förderung eines guten Lesevortrages wird es — außer der in dem vorstehenden angedeuteten Besprechung — ersprießlich sein, wenn der Dialog und die erzählenden Teile von verschiedenen Schülern gelesen werden. Dadurch werden dann wenigstens die besseren Leser nach und nach befähigt, das ganze Gedicht so vorzutragen, daß der in reichem Wechsel auftretende Inhalt zum Ausdruck und zur Anschauung kommt.

Das, was über die Einführung in das Verständnis des Lesestoffes und über die Pflege des Lesevortrags gesagt ist, dürfte die Behauptung begründen, daß die Schule auf den verschiedenen Entwicklungsstufen sich in dem Besitz von Mitteln wissen kann, durch deren bedachtsame Anwendung befriedigende Leistungen im Lesen zustande kommen müssen. Und doch läßt sich der Gedanke nicht unterdrücken, daß in nicht wenigen Schulen diese Leistungen berechtigte Wünsche noch unbefriedigt lassen. Zwei Erscheinungen insonderheit begründen diese Behauptung: einmal die, daß das Lesen der Kinder sich in jener Monotonie — dem fast sprichwörtlich gewordenen Leierton — vernehmbar macht, welche das Ohr des gebildeten Hörers verletzt, das den Mitschüler verstimmt und das Lesen für seine letzten und höchsten Zwecke unwirksam macht; andererseits die, daß das Lesen sich in der manierierten Weise darstellt, welche Ausdruck der Gefühlsteilnahme an dem Inhalt sein soll, in Wirklichkeit aber nur das Produkt äußerlichster Dressur ist, welche die Schüler in die bedenkliche Lage versetzt, daß sie einen Gefühlsausdruck anwenden, zu dem sie nicht durch innere Gründe veranlaßt sind, welche durch solches Scheinwesen also sittliche Interessen der Erziehung verletzt und verletzen muß.

Beide Erscheinungen bekunden Verschuldungen der Schule; zunächst die, daß man es häufig unterläßt, von der ersten Leseübung an die Schüler zu nötigen, den Unterschied zwischen betonten und unbetonten Redeteilen bemerkbar zu machen. Erhebliche Schwierigkeiten stellen sich solcher Leistung nicht entgegen, da das Kind eine natürliche Abneigung gegen alles Einförmige, also auch gegen die Einförmigkeit im Sprechen hat, und da es, wenn man nur vom ersten Schultage an die Schlaffheit abwehrt, sehr bald an einem die Sprechwerkzeuge energisch bethätigenden Lesen Gefallen findet. Die zweite Verschuldung ist die, daß man bereits da einen der Gemütsbeteiligung am Lesestoff entsprechenden Leseton zu erkünsteln sucht, wo das Kind noch mit dem anhebenden Verständnis ringt. Die eine wie die andere Verschuldung wird von der Schule abgehalten, wenn man auch in den Leseübungen mit der Achtsamkeit, welche auf jeder Stufe allerdings die letzten Ziele bereits ins Auge faßt, das ruhige Abwarten verbindet, in welchem erst dann Ernte gesucht wird, wenn dieselbe durch sorgfältige Saatarbeit wirklich vorbereitet ist.

Das Ziel, um dessen Erreichung es sich im Leseunterricht handelt, ist solcher Besinnung wahrlich wert. Das Bedürfnis, mittelst des Lesens Teilnahme zu haben an dem, was das geschriebene Wort kund giebt, wird täglich größer, die Gedankenkreise, welche sich dem Volke in dem

geschriebenen Worte eröffnen, täglich weiter. In demselben Maße, wie dies geschieht, erhöht sich auch fort und fort die Verpflichtung der Schule, dafür Sorge zu tragen, daß die, welche in ihr die Vorbildung für das Leben erhalten, fähig werden zu bedachtsamem und ausgiebigem Verkehr mit solchem Wort.

Es ist nicht ohne Erfolg versucht worden, die Leistungen in diesem oder jenem Lehrgegenstande zum Maßstab für die Tüchtigkeit der Schularbeit zu machen. Bei der Art und Natur derselben kann es ja auch kaum anders sein, als daß ihre Wirksamkeit selbst in scheinbar unbedeutenderen Lehrgegenständen zum Ausdruck kommt. Wenn indes irgendwo, so gelangt im Leseunterricht zu deutlich wahrnehmbarem Ausdruck, was auf seiten des Lehrers an Thätigkeit, auf seiten der Schüler an Willigkeit im Unterricht vorhanden gewesen ist.

Eine abschließende Aufgabe für den Leseunterricht.

Außer der Betrachtungsweise, welche sich den einzelnen Erzeugnissen der Poesie zuwendet, um die Schüler für das Verständnis und den Genuß derselben zu befähigen, hat auch eine Betrachtungsweise ihr Recht, welche den Blick auf die Entstehung der Erzeugnisse und auf ihre Besonderheiten unter den Erzeugnissen des nationalen Schriftschatzes richtet.*) — Was im allgemeinen gilt, das hat auch Bedeutung für die Schule und die von derselben zu vollziehende Pflege jener Schätze.

Die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" geben dem, was der Volksschule in der angegebenen Beziehung obliegt und obliegen kann, in der schon Seite 266 erwähnten Forderung Ausdruck: „Auf der Oberstufe mehrklassiger Schulen wird das Lesebuch auch dazu benutzt, den Kindern Proben von den Hauptwerken der vaterländischen, namentlich der volkstümlichen Dichtung und einige Nachrichten über die Dichter der Nation zu geben; doch beschränken sich diese Mitteilungen auf die Zeit nach der Reformation.

Mit diesen Festsetzungen wird zunächst die Aufgabe, welche die Volksschule anderen Schulen, namentlich der Mittelschule, gegenüber in der bezeichneten Richtung zu lösen hat, abgegrenzt. Zugleich wird andererseits durch dieselben und zwar auch für Schulen, welche ein weiteres Ziel verfolgen können, eine unzuträgliche Unterrichtsweise abgewehrt. (Vergleiche hierzu die bezügliche Bestimmung im Lehrplan für die Mittelschule.)

Neben den positiven Forderungen werden an den unterrichtlichen Bemühungen — wenigstens indirekt — folgende Mängel bezeichnet:

*) Vergl. Richter: „Beiträge zur Formenlehre der Poesie", Seite 7 und 8.

1. daß der Unterricht sich auf Gebiete richtet, für deren Verständnis den Schülern die Grundlagen fehlen;
2. daß die Mitteilungen, welche den Schülern zum Verständnis der Dichterpersönlichkeiten gemacht werden, sich — nach Art dürrer Leitfäden — oft in Kleinigkeiten verlieren, welche für den beabsichtigten Zweck gleichgiltig sind;
3. daß die Belehrungen aus dem Gebiet der Formenlehre der Poesie sich auf zu wenig gesichtetes Material richten und, statt den Anschluß an konkrete Grundlagen zu suchen, in abstrakte, andozierte Mitteilungen ausarten.

Derartiges Material mag für gewisse Gelegenheiten im Schulleben als präsentable Ware erscheinen; für den Zweck, der erreicht werden soll, ist es wertlos. Ihre Bedeutung ist für den Schüler nur Schein, und aller Schein im Schulleben ist ein großes Übel.

Sollen für die Bildung der Schüler sich wirklich bewährende Resultate erzielt werden, so sind folgende Gesichtspunkte zu beachten:

1. Die Auswahl der Stoffe ist nach den im § 9 der „theoretischen Erörterungen“ aufgestellten Gesichtspunkten zu treffen.
2. Die Mitteilungen über das Leben der Dichter erfolgt erst, nachdem durch eine Reihe unterrichtsmäßig verwerteter und gruppierend zusammengestellter Dichtungen das Interesse für den Dichter erweckt ist.*) Sie erstrecken sich nicht auf unbedeutsame, allenfalls für den Litterar-Historiker beachtenswerte Notizen; sondern sie beschränken sich auf Thatsachen aus dem Leben der Dichter, welche für das Verständnis der in Behandlung genommenen Dichtungen von Wichtigkeit sind. Sie erstreben ein Verständnis für die Gleichzeitigkeit der Erscheinungen in Dichterpersönlichkeiten und in poetischen Erzeugnissen, ziehen also namentlich auch die gleichzeitigen Erscheinungen auf den Gebieten der weltlichen und der geistlichen Poesie in Betracht.
3. Die Belehrungen aus dem Gebiet der Formenlehre der Poesie haben stets den Anschluß an konkrete Grundlagen zu suchen und dürfen nicht in eine abstrakte, nach einem wissenschaftlichen System zugeschnittene Theorie ausarten.
4. Umfaßt die Oberstufe mehrere Klassen, so ist der litteraturkundliche Stoff in der Weise zu verteilen, wie sie mit Glück Kriebitzsch in seinem Buche versucht hat.

*) Daß bei der Erklärung solcher Dichtungen, welche mit dem Leben des Dichters in besonderen Beziehungen stehen, und die nur aus diesen Beziehungen heraus verstanden werden können, Nachrichten aus dem Leben des Dichters den Ausgangspunkt bilden, ist auf Seite 342 gezeigt worden.

B. Die Verwertung des Lesebuches für die Übung im Schreiben auf der Oberstufe.

Vorbemerkungen.

Das Ziel für die Übungen im Schreiben auf der Oberstufe ist — abgesehen von den Übungen im Schönschreiben — nach § 24 der „allgemeinen Verfügung vom 15. Oktober 1872“ die Befähigung der Schüler dazu, „daß sie Diktate von schwierigeren Sprachstücken fehlerfrei niederschreiben und auch größere Sprachstücke richtig wiedergeben können.“

In diesen Bestimmungen sind Forderungen enthalten

1. für den orthographischen Unterricht,
2. für den Unterricht im schriftlichen Gedankenausdruck.

Die Forderung sub 2 schließt auch die in sich, daß die Schüler in der Verwendung der Interpunktion sicher gemacht werden.

Die Voraussetzung für die Erfüllung der Forderungen ist in dem Besitze derjenigen Befähigung gegeben, welche durch die Übungen im Schreiben auf der Mittelstufe erlangt werden sollen (vergl. S. 258). Ihre Erledigungen finden diese Forderungen durch den fortgesetzten Betrieb des orthographischen und des stilistischen Unterrichts (mit Einschluß des grammatischen Unterrichts und der Belehrungen und Übungen in der Verwendung der Interpunktion).

Der orthographische Unterricht auf der Oberstufe schließt sich an die Ergebnisse an, welche auf der Unterstufe durch die Gewöhnung an die richtige Schreibung der Wörter und durch die Einübung der notwendigsten orthographischen Regeln gewonnen worden sind, welche ferner auf der Mittelstufe durch die Fortsetzung der Gewöhnung an die richtige Schreibung der Wörter und durch die Erweiterung der Regelkenntnis für die Rechtschreibung gewonnen sind. Seine Aufgabe ist, das Verständnis der orthographischen Regeln zum Abschluß zu bringen und für die Verwendung geläufig zu machen. Eine genauere Bestimmung dessen, was der Oberklasse in der angegebenen Richtung im einzelnen obliegt, ist Aufgabe des Lehrplanes. Jedenfalls verbleibt der Oberstufe der Abschnitt VII (§ 23 und 24) des Regelbuches, d. h. die Übung in der Schreibung der Fremdwörter. Für die Gesamtbildung der Schüler wird es sich empfehlen, den Inhalt dieses Abschnittes nicht bloß in orthographischer Beziehung, sondern auch mit Berücksichtigung der Bedeutung dieser Wörter und ihrer Verwendungsweise für den Gedankenausdruck in Behandlung zu nehmen.

Die Form, in welcher der orthographische Unterricht auf der Oberstufe sich vollzieht, sind:

1. schwierigere Übungen im Aufschreiben des Diktierten (vergl. § 43, 2 der „theoretischen Erörterungen“);
2. schwierigere Übungen im Aufschreiben memorierter Stoffe (vergl. § 43, 3 der „theoretischen Erörterungen“);
3. Belehrungen und Übungen in dem Regelmaterial (vergl. Seite 178 bis 184).

Über die Übungen in der Anwendung der Interpunktion vergl. § 45 der „theoretischen Erörterungen“.

Beispiele zur Verwendung des Lesebuches in den Aufsatzübungen auf der Oberstufe.

Außer der Fortsetzung der Übungen an schwierigeren Erzählungen und Beschreibungen kommen zur Ausführung Nachbildungen und Umbildungen. (Vergl. § 54 der „theoretischen Erörterungen“.)

A. Aufgaben für Nachbildungen.

1. Das Hafermus. [Von Hebel.]

Aufgabe zur Nachbildung: Der Flachs (unter Benutzung des Gedichts „Der blühende Flachs“).

2. Der reichste Fürst. [Von Just. Kerner.]

Aufgabe zur Nachbildung: Der Glücklichste. (In der Ausführung treten zunächst drei Personen auf — jede derselben preist sich wegen des Besitzes eines bestimmten Gutes glücklich: Reichtum, Ehre, Gesundheit. Eine vierte Person kommt hinzu; sie besitzt noch ein höheres Gut, die Zufriedenheit, und preist sich um dieses Besitzes willen glücklich. Zustimmung der drei anderen Personen.)

3. Trau; schau, wem! [Von Sebastian Frank.]

Aufgaben zur Nachbildung: Katze und Sperling.

4. Die Schiffahrt. [Von Rückert.]

Aufgabe zur Nachbildung: Das Leben eine Reise.

5. Die alte Waschfrau. [Von Chamisso.]

Aufgabe zur Nachbildung: Der Lebensgang eines Tagelöhners.

B. Aufgabe für Umbildungen.

1. Das Hafermus. [Von Hebel.]

Aufgaben zur Umbildung:

a. Gedrängte Darstellung des Inhalts (also Ausscheidung der Nebenzüge).
b. Die Entwicklung der Haferpflanze.
c. Der Lebenslauf des Hafers — von ihm selbst erzählt.

2. Der gute Wirt. [Von Uhland.]

a. Umschreibung des Gedichts in Prosa.
b. Vergleichung des Apfelbaumes mit einem guten Wirt (Ähnlichkeiten — Unterschied).

3. Das Gewitter. [Von Schwab.]

a. Gedrängte Darstellung des Inhalts.
b. Darstellung des Inhalts in Briefform.

4. Geiz ist die Wurzel alles Übels. [Von Ahlfeld.]

a. Charakteristik des Geizigen.
b. Der Geizige und der Sparsame (Parallele).

5. König Friedrich und sein Nachbar. [Von Hebel.]

a. Gedrängte Darstellung der Erzählung.
b. Charakteristik des Müllers.

6. Der Winter. [Von Hebel.]

Beschreibung eines Bildes, welches die im Gedicht erzählten Vorgänge darstellt.

7. Der Lotse. [Von Giesebrecht.]

a. Umschreibung des Gedichts in Prosa.
b. Erzählung des Inhalts vom Standpunkt eines Zuschauers aus.

Unter den auf Seite 104 der „theoretischen Erörterungen" angegebenen Beschränkungen können Aufgaben für die Oberstufe der Aufsatzübung aus allen Gebieten des Schulunterrichts entnommen werden. Solche Aufgaben werden sich z. B. ergeben aus dem Geschichts-

unterricht in der Darstellung von Lebensbildern bedeutender Persönlichkeiten und ereignisreicher Zeiten, in dem Nachweise von den Veranlassungen oder von den Wirkungen wichtiger Begebenheiten; aus dem naturkundlichen Unterricht in dem Nachweise der Bedeutung einzelner Naturgegenstände für das Naturleben, in der Widerlegung unrichtiger Ansichten über dieselben, in der Vorführung von Naturerscheinungen in ihrem Verlauf und in ihrer Gesetzmäßigkeit; aus dem geographischen Unterricht in der Darstellung wichtiger Erscheinungen am Erdkörper oder in dem Nachweise von den Wirkungen derselben auf das Menschen- und Naturleben; im Sprachunterricht in der Erklärung oder Vergleichung von Sprichwörtern und Sentenzen, in der Entwicklung des Grundgedankens eines Gedichts, in der Vergleichung von inhaltsverwandten Darstellungen ꝛc.*)

Nachtrag.

Für die Oberstufe einer wohlorganisierten mehrklassigen Knaben- oder Mädchenschule darf der Aufsatzunterricht nicht als abgeschlossen angesehen werden, wenn die Schüler Arbeiten, wie die in den vorgenannten Aufgaben geforderten, ausführen können. Der Lehrer muß es sich vielmehr angelegen sein lassen, seine Schüler dahin zu bringen, daß sie sich schriftlich in freierer Weise über Gegenstände, die innerhalb ihres geistigen Gesichtskreises liegen, auszusprechen vermögen.

Freilich erfordern kleine „Abhandlungen“ solcher Art immerhin eine, wenn auch nicht allemal umfangreiche, so doch sorgfältige Vorbereitung und Anleitung. Vor allem sei der Lehrer bestrebt, seine Schüler für den Stoff zu interessieren! Es ist immer eine bedenkliche Erscheinung, wenn Aufsätze den Kindern eine unangenehme Bürde oder gar eine Qual sind. Ist das der Fall, so hat der Lehrer wahrlich Veranlassung zu ernstester Selbstprüfung. Aber bei verständiger Auswahl und zweckentsprechender Behandlung der Themen wird der reifere Schüler auch mit Lust und Liebe Gedanken erzeugen und stilistisch gut darstellen lernen, und je besser es ihm gelingt, um so größer wird seine Schaffenslust und um so mehr muß sich naturgemäß seine Schaffenskraft entwickeln und steigern. Dann wird ihm auch diese vornehmste geistige Arbeit nicht als eine Last erscheinen, die er je eher je lieber abzuschütteln trachtet, sondern sie wird für ihn vielmehr zu einem Born edelster Freude, die um so wertvoller ist, als er sich dieselbe selbst bereitet.

Nachstehende Themen dürften sich für derartige Schüleraufsätze wohl verwerten lassen:

---

*) Eine sehr brauchbare Sammlung methodisch geordneter Aufgaben bieten Kahnmeyer und Schulze's „Stoffe für den deutschen Aufsatz in ausführlicher Darstellung“. Bielefeld und Leipzig, Verlag von Velhagen und Klasing (2 Teile, 232 und 304 Seiten).

Ein gutes Buch — ein guter Freund. — Das Geld — ein guter Diener, jedoch ein böser Herr. — Wissen ist Macht. — Der Mensch lebt nur einmal. — Rast ich, so rost ich. — Morgenstunde hat Gold im Munde. — Die Zunge des Menschen — ein segensreiches, aber auch ein unheilvolles Glied. — Der Frühling des Lebens und der Frühling der Natur (Parallele). — Wiege und Sarg (Parallele). — Blüten und Hoffnungen (Parallele). — Die Ankunft des Frühlings. — Die Freuden des Winters. — Der Wald in den vier Jahreszeiten. — Brief an einen Freund, dessen Vater (Mutter oder Bruder) gestorben ist. — Brief an einen älteren Freund, die Berufswahl des Schreibers betreffend. — Brief eines Schülers über seine Ferienerlebnisse. — Ein Gemälde, welches eine Scene aus Schillers „Taucher" darstellt. — Zwei Bilder zu dem Gedicht „Der tote Soldat" (Seidl). — Wie soll die rechte Nächstenliebe beschaffen sein? (Nachgewiesen am Gleichnis vom barmherzigen Samariter.) — Woran pflegt die Ausführung unserer guten Vorsätze zu scheitern? — Woran erkennen wir unsere wahren Freunde? — Warum heißt der Mittelstand der goldene? — Welche Nachteile bringt der übertriebene Luxus? — Inwiefern ist die Wohlanständigkeit von großem Wert? — Woher kommt es, daß so viele Menschen mit ihrem Schicksal unzufrieden sind? — Wie erwirbt man sich am sichersten die Liebe seiner Mitmenschen? — Wie können wir uns einen schönen Lebensabend bereiten? — Aussaat und Ernte, als Bild des menschlichen Lebens. — Welchen Wert hat die Ordnungsliebe für den Menschen? — Welche nachteiligen Folgen hat die Vergnügungssucht? — Welchen Nutzen gewährt die gründliche Erlernung der Muttersprache? — Welcher Gewinn erwächst uns aus einem vertrauten Umgange mit der Natur? — Arbeit kürzt die Stunden und verlängert das Leben. — Empfangen macht fröhlich, Geben macht selig. — Was heißt das Leben genießen? — Was kann ein Schüler (eine Schülerin) thun, um die Ehre der Schule, der er (sie) angehört, zu wahren und zu mehren? — Schilderung eines Dorfkirchhofs. — Beschreibung eines Schülerausfluges. — Schilderung eines Weihnachtsabends, eines Familienfestes u. s. w. (C. H.)

C. Die Verwendung des Lesebuches im grammatischen Unterricht auf der Oberstufe.

Vorbemerkungen.

Wie auf Seite 105 und Seite 116 gezeigt worden ist, gewinnt das Lesebuch eine Stellung zum grammatischen Unterricht, indem es die Unterlage bietet für die Bekanntmachung der Schüler mit denjenigen Formen, die im grammatischen Unterricht ihnen bekannt und geläufig gemacht

werden sollen. Auf Seite 111 ist auch gesagt worden, daß für eine erhebliche Anzahl von Schulen derartiger Unterricht sich auf den Anschluß an die Verwertung des Lesebuches beschränkt sehen muß. Daneben ist aber auch zugleich dem Gedanken Ausdruck gegeben, daß in „den Oberklassen mehrklassiger Schulen für Unterricht und Übungen in der deutschen Sprachlehre besondere Stunden anzusetzen sind“. (Allgem. Bestimmungen vom 15. Oktober 1872.) Derartiger abgesonderter grammatischer Unterricht wird indes auch auf den bezeichneten Unterrichtsstufen seine Verbindung mit dem Lesebuch festzuhalten haben; denn die Mannigfaltigkeit, in welcher die Sprachformen in den Darstellungen des Lesebuches auftreten, giebt Gelegenheit, das anderweitig erworbene grammatische Wissen zu vertiefen und zu befestigen, wie zugleich seine Benutzung für die Übungen im Lesen und Schreiben es notwendig macht, die Sprachformen in ihrer Bedeutung sowohl für das Verständnis der Gedanken wie für den Ausdruck derselben in bestimmten Erscheinungen aufzuweisen.

In den nachfolgenden Beispielen soll gezeigt werden, wie die Schüler in das Verständnis sprachlicher Formen einzuführen sind; zugleich sind dabei Winke gegeben zur Ausführung von Ubungen, welche mit den Belehrungen in Verbindung treten müssen, damit Sicherheit in der Verwendung der zum Verständnis gebrachten Sprachformen erzielt wird. Eine Übersicht des der Volksschule zustehenden grammatischen Lehrstoffes ist auf Seite 110 der „theoretischen Erörterungen“ gegeben. Die Veranschaulichung des Verfahrens erstreckt sich nicht bis auf die Darstellung der Form, in welcher der Unterricht sich zu vollziehen hat; sondern sie zeichnet nur den Gang der Betrachtung vor und giebt die durch die Unterredung zu gewinnenden Resultate an. Auch die durch den verschiedenen Druck angedeutete Verteilung des Stoffes auf verschiedene Unterrichtsstufen beansprucht nicht Geltung für bestimmte Schulverhältnisse. Es soll durch dieselbe vielmehr nur der Gedanke verdeutlicht werden, daß nicht auf jeder Unterrichtsstufe das ganze Material, welches die Beispiele darbieten, zu verarbeiten ist, sondern daß die auf einer Stufe gewonnene Erkenntnis durch wiederholte Betrachtung der Grundlage erweitert und vertieft werden muß. Auf diese Weise wird also ein Unterrichtsgang vorgezeichnet, bei dessen Innehaltung der grammatische Unterricht verschiedenen Zwecken und Bedürfnissen angepaßt werden kann. Die erste Betrachtung führt zur Erkenntnis des Notwendigsten; jede spätere Wiederaufnahme der gewonnenen Resultate veranlaßt zu eingehenderen Belehrungen. Die Verwendung dieser Resultate bei den Bemühungen um das Verständnis des Lesestoffes und um die Sicherheit in der Darstellung eigener Gedanken der Schüler mußte selbstverständlich den besonderen Anlässen vorbehalten bleiben, die sich aus der Arbeit in der Lesestunde und aus den Übungen im Gedankenausdruck ergeben.

I. Übungen in der Wortbildung.

Der Sprachunterricht hat nicht bloß das Verständnis der Satzformen, sondern auch das Verständnis des Wortes herbeizuführen, also zur Betrachtung des Wortinhaltes und zur Erkenntnis der Wortbedeutung anzuleiten. Wird der Leseunterricht in rechter Weise betrieben, so kann es nicht an Veranlassungen zu gelegentlicher Belehrung der Jugend in der zuletzt bezeichneten Richtung fehlen. Es kommt dabei besonders auf die Anregung und Ausbildung des Sprachgefühls an, welches von bekannten Erscheinungen aus das Verständnis ähnlicher und verwandter Erscheinungen gewinnen läßt. Wenn der Schüler erkannt hat, daß das Wort Schrift von schreiben abgeleitet ist, so wird er leicht verstehen lernen, daß in ähnlicher Weise Kunst von können, Brunst von brennen, Trift von treiben, Tracht von tragen, Zucht von ziehen, Flucht von fliehen, Bucht von biegen, Last von laden, Sucht von suchen gebildet ist. Ebenso wird er die Bedeutung dieser Dingwörter leicht aus der Bedeutung der Thätigkeitswörter verstehen lernen, wenn er eingesehen hat, daß das Wort Schrift das durch die Thätigkeit schreiben Hervorgebrachte bezeichnet.

Der auf die Pflege des Wortverständnisses abzielende Sprachunterricht wird sich aber nicht mit solchen gelegentlichen Hinweisen begnügen, sondern an geeigneter Stelle das Verständnis der Wortbildung auch zum Gegenstand des planmäßigen Unterrichts machen. Am zweckmäßigsten geschieht dies, wenn der Lehrer zuweilen ganze Wortfamilien, d. h. die einer gemeinsamen Wurzel entsprossenen, im Inhalt und in der Form verwandten Wörter mit Rücksicht auf ihre Bedeutung und ihren Zusammenhang betrachten, wenn er dieselben also in einer bestimmten Ordnung aufsuchen, ihre Bedeutung erkennen und die Art ihrer Bildung beurteilen läßt.

Durch den Betrieb solcher Übungen wird sowohl das Sprachverständnis als auch die Sprachfertigkeit der Schüler eine Förderung erfahren; jenes dadurch, daß der Inhalt der Wörter den Schülern beachtenswert und bekannt wird; dieses dadurch, daß sich der Vorrat der ihnen zur Verfügung stehenden Ausdrucksformen mehrt, sowie auch dadurch, daß die orthographische Sicherheit Unterstützung erhält.

Bei Ausführung derartiger Übungen sind folgende Gesichtspunkte zu beachten:

1. An einzelnen Beispielen, am besten an solchen, welche die Schüler gelesen haben, wird die Bedeutung des Wurzelwortes entwickelt. Außer der Grundbedeutung werden dabei auch die von diesen abgeleiteten Nebenbedeutungen zur Erkenntnis gebracht.

2. Sodann werden die verschiedenen, vom Wurzelworte abgeleiteten Wörter in Sätzen vorgeführt und im Anschluß an die Bedeutung des Wurzelwortes erklärt.

3. Endlich werden die auf diese Weise gefundenen Wörter der Wortfamilie übersichtlich zusammengestellt.

Die folgenden Beispiele sollen dies Verfahren verdeutlichen.

A. Die Wortfamilie des Wortes „treiben“.

1. Entwicklung der Bedeutung des Wurzelwortes.

1. Der Hirt treibt die Herde auf die Weide. Er geht also nicht vor ihr her, führt sie nicht; er überläßt die Tiere auch nicht ihrem eigenen Willen, sondern drängt (nötigt) sie, daß sie sich nach der Weide hinbegeben. Treiben also = nachdrängend vor sich her bewegen. Welche Gegenstände treiben also andere? — Der Jäger treibt das Wild; ein Keil treibt den andern; Röm. 8, 14 heißt es: Welche der Geist Gottes treibt 2c.; ein Sprichwort sagt: Hoffart treibt zu allen Sünden. Die Bewegung kann also durch eine von außen oder von innen wirkende Kraft verursacht werden.

2. Der Dampf treibt die Maschine, das Wasser oder der Wind die Mühle. Der Dampf, das Wasser, der Wind setzen also die Maschine, die Mühle in Bewegung. Treiben also = in Bewegung setzen.

3. Die Wolken treiben; das Schiff treibt vor dem Winde; das Eis treibt auf dem Wasser. Die Wolken, das Schiff und das Eis sind also in Bewegung. Treiben also = in Bewegung sein.

4. Ein alter Stamm treibt keine Zweige. Der junge Zweig treibt Augen. Arzenei treibt den Schweiß. Es treibt an Baum und Strauch. In diesen Beispielen bezeichnet das Wort „treiben“ eine von innen ausgehende, nach außen gerichtete Bewegung.

5. Getriebene Arbeiten sind solche Kunstwerke, auf denen sich kunstreiche Erhöhungen befinden, die durch Hämmern von innen entstanden sind. Ehr' und Reichtum treibt und bläht. Treiben also = schwellend machen.

6. Jemand treibt (oder betreibt) ein Gewerbe; ein anderer treibt Sprachen. Sie beschäftigen sich also mit dem Gewerbe oder mit den Sprachen. Treiben also = etwas als Beschäftigung ausüben.

2. Vorführung und Erklärung der aus dem Wurzelwort durch Ableitung und Zusammensetzung entstandenen Wörter.

a. Stammformen. 1. Der Gärtner entfernt die geilen Triebe von den Pflanzen. Trieb = das Getriebene, der Schößling; auch im bildlichen Sinne, z. B. „Der Tod sichelt mit ihren vollsten Trieben die Jugend ab.“

2. Gott giebt Trieb den Pflanzen. Trieb = Kraft, mittelst deren getrieben wird; auch im bildlichen Sinne, z. B. „Das Wölfchen fühlt des Wolfes Trieb“; ferner: „Heilige Ordnung . . . die das teuerste

der Bande wob, den Trieb zum Vaterlande.“ In ähnlichem Sinne nennt man die treibenden Teile in Maschinen den Trieb. Auch für Neigung, Gefühl kann dieses Wort stehen, z. B.: „Deines vollen Herzens Triebe, gieb sie keck im Klange frei!“ (Uhland.)

3. „Nächt ist in unsern Trieb der gleißend Wolf gefallen.“ (Uhland.) Trieb = die Gesamtheit des getriebenen Viehes, die Herde.

4. Es wird ein Trieb eingerichtet. Trieb = Weg, auf dem Vieh getrieben wird.

5. Beim Dorf liegt eine Trift. Trift = Platz, wo Vieh getrieben wird; aber auch = Weideplatz, z. B. Gehöfte, von Triften umgeben.

6. Eine Trift Vieh = die Gesamtheit des getriebenen Viehes.

b. Ableitungsformen. 1. Der Stecken des Treibers. Treiber = der, welcher treibt, der Treibende.

2. Treiberin = eine weibliche Person, welche treibt.

3. Treiberei = das Treiben in tadelnswertem Sinne.

4. Betreiben = das Treiben auf einen Gegenstand hinrichten; z. B. die Wiese wird betrieben; auch: das Handwerk wird betrieben; ebenso: eine Angelegenheit, ein Unternehmen.

5. Vertreiben = durch Treiben entfernen; der Vertrieb einer Ware.

6. Triebsam oder betriebsam ist der, welcher Lust hat, etwas zu treiben. Davon: der Betrieb = Ausübung des Treibens; die Betriebsamkeit = Neigung zur Ausübung des Treibens; die Betreibung.

c. Zusammensetzungen: abtreiben, austreiben, durchtreiben, eintreiben, forttreiben, hintertreiben, nachtreiben, übertreiben, die Übertreibung.

Bärentreiber, Eselstreiber, Gänsetreiber, Viehtreiber, Herumtreiber.

Treibeis, Treibhaus, Triebrad.

Abtrift (Abweichung von der rechten Richtung), Auftrift, Austrift, Viehtrift. — Triftrecht und Triftgerechtigkeit.

3. Übersichtliche Zusammenstellung der betrachteten Wörter.

B. Die Wortfamilie des Wortes „gehen“.

1. Entwicklung der Bedeutung des Wurzelwortes.

1. Die Kinder kriechen, ehe sie gehen lernen. Gehen = sich fortbewegen mittelst der Füße.

2. Menschen kommen und gehen. Gehen = im Raum sich fortbewegen.

3. Auch von leblosen Gegenständen sagt man, daß sie gehen. Die Uhr, der Wagen geht, ebenso das Schiff, die Maschine, die Thür, der

Wind. Ein Sprichwort sagt: „Nach Darbstadt und Mangelburg gehen viele Wege.“

4. Oft bezeichnet man mit dem Worte gehen eine Veränderung, die eine Sache erleidet; man sagt: das Korn geht in die Ähren, das Glas geht entzwei, der Teig fängt an zu gehen.

5. Das Wort „gehen“ wird auch noch in mancher anderen Bedeutung gebraucht. Von einem Menschen, der 24 Jahr alt ist, sagt man: er geht in das fünfundzwanzigste Jahr. Es geht uns nahe, wenn wir andere leiden sehen. Gewalt geht vor Recht. Hundert Pfund gehen auf einen Centner. Geduldige Schafe gehen viele in einen Stall. Jahre kommen und gehen.

2. Vorführung der von „gehen“ abgeleiteten Wörter.

a. Von dem Worte gehen wird das Wort Gang gebildet. Man kann Pferde, Uhren, Moden, Meinungen in Gang bringen. Jeremias sagt: „Es stehet in niemandes Macht, wie er wandele oder seinen Gang richte.“ Und der Psalmist betet: „Erhalte meinen Gang auf deinen Fußsteigen, daß meine Tritte nicht gleiten!“ Eltern thun für ihre Kinder manchen sauern Gang. Das Recht muß seinen Gang haben.

Das Wort Gang hat auch noch andere Bedeutungen. Zu den Zimmern in den Wohnhäusern führen Gänge. Mühlen haben einen oder mehrere Gänge. Mit Erzen oder mit Kohlen angefüllte Spalten des unterirdischen Gesteins nennt man auch Gänge. Je schmaler die Gänge an einer Schraube sind, desto mehr Kraft hat sie. Bei großen Mahlzeiten werden die Speisen in einzelnen Gängen aufgetragen.

b. Ein Weg, den man gehen kann, ist gangbar. Es giebt auch gangbare Münzen, gangbare Meinungen &c. Von solchen Münzen und Meinungen sagt man auch: sie sind gäng und gäbe.

c. Der Dampfwagen geht ab. Wer aufhört, Kunde eines Kaufmanns zu sein, der geht von ihm ab. Von einem, der seine Stelle aufgiebt, sagt man: er geht ab. Wird man eines bessern belehrt, so muß man von seiner früheren Meinung abgehen. Wenn eine Ware Abnehmer findet, so sagt man: sie geht gut ab; dann wird sie gut bezahlt, auch wenn nichts vom Preise abgeht. Es geht im Leben nicht ohne Kummer ab. Wer alles in Fülle hat, dem geht nichts ab, der kann sich gütlich thun und braucht sich nichts abgehen zu lassen. — Das, was als unbrauchbar von einer Sache abgeht, nennt man Abgang. Gebräuche kommen in Abgang.

Wenn der Gottesdienst beginnt, so sagt man von ihm: er geht an. Wer im Anfang der dreißiger Lebensjahre steht, den nennt man einen angehenden Dreißiger. Angegangenes Obst ist solches, welches von Fäulnis ergriffen oder angegangen ist. Eine Pflanze geht an, heißt: sie faßt Wurzel. Was mich betrifft, von dem kann ich sagen: es geht mich an.

Der Teig geht auf. Die Saat geht auf. Die Sonne geht auf. Dem, welcher etwas in seiner wahren Beschaffenheit erkennt, gehen die Augen auf. Von dem Worte aufgehen wird Aufgang gebildet. Osten ist die Gegend des Sonnenaufgangs. Gott ruft der Welt vom Aufgang der Sonne bis zum Niedergang.

Mit dem Worte ausgehen können folgende Dingwörter verbunden werden: der Fettfleck, die Farbe, die Lampe, die Pflanze, das Haar, die Geduld. — Gewisse Waren werden beim Eingang ins Land oder beim Ausgang aus dem Lande versteuert. Eine Gasse, die keinen Ausgang hat, heißt eine Sackgasse. Psalm 121, 8 stehet geschrieben: „Der Herr behüte deinen Ausgang und Eingang von nun an bis in Ewigkeit!"

Ebenso wie von dem Worte „gehen" die Wörter abgehen, angehen, aufgehen, ausgehen gebildet werden, so auch die Wörter: beigehen, dahergehen, drangehen, draufgehen, davongehen, durchgehen, eingehen, einhergehen, entgegengehen, fehlgehen, fortgehen, heimgehen, hergehen, herabgehen, hingehen, hintergehen, losgehen, mitgehen, nachgehen, niedergehen, übergehen, umgehen, umhergehen, untergehen, vorgehen, weggehen, zugehen; außerdem: begehen, entgehen, vergehen, ergehen, zergehen. — Auch folgende Wörter sind von dem Worte „gehen" gebildet, so daß man von ihnen sagen kann, sie gehören zur Familie des Wortes „gehen": Baumgang, Bildungsgang, Bittgang, Blumengang, Botengang, Durchgang, Eisgang, Erzgang, Fehlgang, Feldgang, Fortgang, Gedankengang, Gehörgang, Geschäftsgang, Hauptgang, Heimgang, Hingang, Jahrgang, Kirchgang, Krebsgang, Kreisgang, Kreuzgang, Lehrgang, Müßiggang, Rechtsgang, Schneckengang, Schraubengang, Spaziergang, Übergang, Untergang, Vorgang, Weggang, Zugang.

Derjenige, welcher geht, ist ein Gänger. Dies Wort kommt gewöhnlich nur in Zusammensetzungen vor, z. B. in den Wörtern Beichtgänger, Doppelgänger, Fußgänger, Kirchgänger, Kostgänger, Müßiggänger, Parteigänger, Spaziergänger, Vorgänger.

Auch die Wörter gängig und gänglich kommen meistenteils in Zusammensetzungen vor, z. B. in den Wörtern angängig, durchgängig, rückgängig, vorgängig, umgänglich, vergänglich, zugänglich. — Das, was feierlich begangen wird, heißt Begängnis. Die Zeit, welche vergangen ist, heißt die Vergangenheit.

C. Die Wortfamilie des Wortes „brechen".

1. Entwicklung der Bedeutung des Wurzelwortes.

a. Brechen (in intransitiver Bedeutung) = durch Trennung entzwei gehen: 1. Beim Niederfallen bricht irdenes Geschirr oft. 2. Die Wolke bricht (es entsteht ein Wolkenbruch). 3. Das Auge des Sterbenden bricht. 4. Glück und Glas, wie bald bricht das! 5. Seidenzeug bricht, wenn es in den Falten Risse bekommt. 6. Die Bäume brechen unter der Last ihrer Früchte. 7. Der Lebensfaden bricht im Tode.

b. Brechen (in transitiver Bedeutung) = in Stücke teilen: 1. Der Sturm bricht das Eis. 2. Der Flachs wird gebrochen (gebrakt). 3. Der Acker wird gebracht (d. h. umgebrochen). 4. Not bricht Eisen. 5. Brich dem Hungrigen dein Brot! 6. Der Arme hat nichts zu beißen und zu brechen. 7. Über einen Verbrecher wird der Stab gebrochen. 8. Eine Lanze brechen (d. i. im Ritterspiel kämpfen). 9. Den Kopf zerbrechen; den Willen brechen. 10. Ein Wort in der Schrift brechen (d. h. abteilen). 11. Seufzer brechen die Stimme. 12. Einen Vertrag brechen. 13. Ich hüte mich, mit ihm zu brechen (ohne Objekt).

c. Brechen = abweichen von einer bestimmten Richtung (Lage) oder ein Brechen (Verändern) ohne Trennung: 1. Der Lichtstrahl wird gebrochen. 2. Ein Brief wird gebrochen. 3. Die Stimme bricht (d. h. sie verändert sich). 4. Ein Laut bricht (d. h. er geht in einen anderen Laut, gleichsam in eine andere Richtung über).

d. Brechen = losmachen, trennen, aus dem Wege bringen. 1. Ein Schloß von der Thüre brechen. 2. Eine Gelegenheit vom Zaune brechen. 3. Die Bahn brechen. 4. Die Kranke hat sich gebrochen (erbrochen).

2. Vorführung der von „brechen" abgeleiteten Wörter.

a. 1. Der Bruch (= das Brechen oder durch das Brechen oder Teilen Erzeugte oder endlich der Ort, wo gebrochen oder durchbrochen worden ist). 2. Die Breche (= ein Werkzeug, mit dem gebrochen wird). 3. brach (= umgebrochen, unbestellt). 4. Die Brache. 5. brüchig (= mit Brüchen versehen). 6. brechbar. 7. Die Brechung. 8. Die Brechbarkeit. 9. Das Gebrechen, das Verbrechen. 10. Der Brocken, einbrocken, bröckeln ꝛc. Hiernach Zusammensetzungen, deren Grundwort die verschiedenen Bedeutungen des Wurzelwortes und der Stammformen hat.

D. Synonymische Bedeutung der Wörter.

Mit der fortschreitenden Mehrung und Klärung der Vorstellungen und Begriffe muß naturgemäß sich auch der Vorrat an Wortausdrücken vergrößern. So hat im Laufe der Zeit die Sprache in ihrer Entwicklung die Bezeichnungen für Thätigkeiten, Gefühlszustände, Willensvorgänge derselben oder verwandter Art gemehrt und bietet dadurch die Möglichkeit, die den inhaltlichen Unterschieden entsprechenden feineren Unterscheidungen im Ausdruck erkennbar zu machen. Es ist deshalb sowohl für das Verständnis des sprachlichen Ausdrucks als auch für die Verwendung desselben zum Gedankenausdruck notwendig, daß im Sprachunterricht die Schüler auf die Verwandtschaft wie auf den Unterschied von Ausdrücken verwiesen werden, die wir sinnverwandte (synonyme) nennen.

Gelegenheit zu solcher Einwirkung auf das Sprachgefühl und die sprachliche Erkenntnis der Schüler bietet der Leseunterricht bei der Erläuterung von Lesestoffen. Daneben aber ergiebt sich für die Schule — wenigstens auf den oberen Stufen des Sprachunterrichts — auch die Möglichkeit, solche Erscheinungen durch gruppenweise Vorführung derselben noch lehrreicher zu machen.

Im folgenden sollen Andeutungen für derartige Betrachtungen gegeben werden.

1. Sinnverwandte Ausdrücke, die zur Bezeichnung von Bewegungen dienen:

Gehen — laufen — eilen — rennen — flüchten; schlüpfen — hüpfen — schlängeln — flattern — fliegen; zucken — zappeln — zittern — beben — wanken — schwanken — wälzen — wimmeln — wirbeln; regen — neigen — nicken ꝛc.

2. **Sinnverwandte Ausdrücke, die zur Bezeichnung von Gefühlszuständen dienen:**

Freuen — hoffen — jubeln — jauchzen — frohlocken*); fürchten — grauen — grämen — bedauern — reuen ꝛc.

3. **Sinnverwandte Ausdrücke, die zur Bezeichnung von Willensthätigkeiten dienen:**

Wollen — wünschen — bitten — beten — flehen — betteln — heischen — fordern; ersuchen — verlangen — befehlen — fordern — begehren ꝛc.

4. **Sinnverwandte Ausdrücke, welche zur Bezeichnung von Mitteilungen durch die Sprache dienen:**

Sagen — sprechen — reden — schwatzen — plaudern — bekennen — beichten — erzählen — berichten — mitteilen — verkündigen — anzeigen — offenbaren — entdecken — enthüllen ꝛc.

II. Übungen in der Satzbildung.

1. Die Gliederung des einfachen Satzes.

A. Der einfache Satz ohne Nebenglieder.

Beispiel: „Der Gerechte besteht."

I. Die unterrichtliche Behandlung des Beispiels beginnt mit einer kurzen Betrachtung seines Inhalts und wendet sich dann der Formbetrachtung zu. — Das vorstehende Beispiel enthält drei Wörter. Diese drei Wörter sind zu einem Ganzen verbunden. In dieser ihrer Verbindung dienen sie dazu, eine Aussage zu machen. Man sagt deshalb: sie bilden einen Satz. In diesem Satze ist zunächst ein Gegenstand genannt. Wenn dieser Gegenstand nicht bekannt wäre, so würde man ihn durch die Frage: Wer besteht? erfragen. Auf diese Frage antwortet das Wort „der Gerechte". Dies Wort nennt also den Gegenstand, von dem etwas ausgesagt ist. — In dem Satze: „Kirchengehen säumet nicht" wird der Gegenstand der Rede durch die Frage: Was säumet nicht? erfragt. Zur Erfragung des Gegenstandes, von dem etwas ausgesagt wird, wendet man also die Fragewörter „wer" oder „was" an.

Außer dem Worte „der Gerechte" enthält der Satz noch das Wort „besteht". Wenn dies Wort nicht bekannt wäre, so würde man fragen:

---

*) von lecken (löcken) in intransitiver Bedeutung = springen, mit den Füßen ausschlagen. Vergl. Psalm 29, 6; Weish. Salom. 19, 9; Apostelgesch. 9, 5. Frohlocken = in Frohsinn oder Freude springen.

Was ist von dem Gerechten ausgesagt? — Auf diese Frage antwortet das Wort „besteht“. Dasselbe enthält also die Aussage. — Aus folgenden Beispielen: „Friede ernährt,“ — „der Thor wird verspottet,“ — „der Leib ist sterblich,“ — „ein Wort ist ein Wind“ wird ersichtlich, daß dies ein dreifaches sein kann. Man kann von dem Gegenstande der Rede aussagen, was er thut oder erleidet, wie er ist und was er ist. Im ersten Falle fragt man: Was thut der Gegenstand oder was geschieht mit ihm? Im zweiten Falle fragt man: Wie ist er? und im dritten: Was ist er? —

Zusammenfassung der Ergebnisse: Jeder Satz besteht aus zwei Gliedern. Das eine derselben heißt der Satzgegenstand oder das Subjekt; es nennt den Gegenstand der Aussage. Das andere Glied heißt die Satzaussage oder das Prädikat.

II. Nachdem durch die Betrachtung auf der ersten Stufe die Schüler eine Bekanntschaft mit der Gliederung des einfaches Satzes erlangt haben, so können auf der zweiten Stufe die Ausdrucksformen der Satzglieder betrachtet werden. Auch hierbei muß stets von vorliegenden Beispielen ausgegangen werden. Die Schüler werden zur Beurteilung der sich an denselben darstellenden Erscheinungen veranlaßt und dann zur Zusammenfassung der gewonnenen Ergebnisse angehalten.

Zunächst werden die Ausdrucksformen des Subjekts betrachtet. Die Resultate der Betrachtung sind folgende Sätze: Das Subjekt des Satzes wird ausgedrückt durch ein Dingwort im ersten Falle oder durch das Fürwort im ersten Falle, oder es ist in der Befehlsform des Zeitwortes enthalten. Das Wort, welches das Subjekt bezeichnet, hat entweder die Einzahls- oder die Mehrzahlsform, je nachdem von einem oder von mehreren Gegenständen etwas ausgesagt wird.

Danach werden die Ausdrucksformen des Prädikats betrachtet. Die Resultate der Betrachtung sind folgende Sätze: Das Prädikat wird ausgedrückt durch ein Zeitwort in der Aussageform (auch in Verbindung mit Hilfszeitwörtern), durch ein Eigenschaftswort oder durch ein Dingwort in Verbindung mit den Hilfszeitwörtern sein, werden, bleiben rc. Endlich kann das Prädikat auch noch ausgedrückt werden durch ein zu einem Hilfszeitwort hinzugefügtes Dingwort im zweiten Fall (z. B. er ist der Ansicht), durch ein zu einem Hilfszeitwort hinzugefügtes, mit dem Verhältniswort „von“ verbundenes Dingwort (z. B. er ist von Sinnen = unsinnig), durch das Hilfszeitwort nebst Nennform eines Verbs (z. B. es ist nicht zu glauben).

III. Nachdem die Resultate der beiden ersten Stufen gewonnen und durch Übungen befestigt sind, so können auf einer dritten Stufe noch die Wahrheiten festgestellt werden, welche Geltung haben in Beziehung auf die Übereinstimmung in der Form des Prädikatsausdrucks mit Subjektsausdruck, sowie in Beziehung auf die Wortfolge der Satzglieder. Die hierher gehörigen Bestimmungen gewinnen besonders Bedeutung für die Übung der Schüler im Gedankenausdruck.

Übungsaufgaben:

1. Die Schüler unterscheiden an vorgelegten Beispielen die beiden Hauptglieder, indem sie die Sätze mittelst der angegebenen Fragen auflösen.

2. Sie verbinden in mündlicher und schriftlicher Darstellung mit genannten Gegenständen Aussagen der verschiedenen Arten; z. B.: Gold (es glänzt, wird gemünzt, ist wertvoll, ein Metall u. s. w.).

3. Sie fügen zu gegebenen Aussagen den Gegenstand der Rede hinzu.

B. Der einfache Satz mit Nebengliedern.*)

a. Das Attribut.

Beispiel: „Hunger ist der beste Koch."

Außer Subjekt und Prädikat enthält dieser Satz noch einen Satzteil, der dazu dient, das Dingwort „Koch" näher zu bestimmen. — Jedes Dingwort im Satze kann näher bestimmt werden. Eine solche Bestimmung des Dingwortes nennen wir Beifügung (Attribut).

Beispiele:

Stille Wasser sind tief. Unser Vaterland ist Deutschland. Kochendes Wasser dampft. Gefundene Sachen darf man nicht behalten. Die Bibel enthält das Wort Gottes. Herr Heinrich sitzt am Vogelherd. Gott erhalte Franz, den Kaiser! Martin Luther, der große Reformator, übersetzte die Bibel. Ein Sperling in der Hand ist besser als eine Taube auf dem Dache. Die Woche hat sieben Tage. Die Kunst zu schreiben ist alt. Gott nur sieht das Herz.

An diesen Beispielen erkennen die Schüler die verschiedenen Ausdrucksformen des Attributs (Adjektiv, Pronomen, erstes und zweites Partizip, Substantiv im Genitiv, die in allen Fällen auftretende Apposition, Substantiv mit Präposition, Numerale, Infinitiv mit zu, Adverb).

Übungsaufgaben:

1. Aufsuchen der Attribute in gegebenen Sätzen, besonders in Lesestücken.
2. Einfügen der Attribute in gegebene Sätze; z. B.: Der Horcher (wo?) hört seine eigene Schand'.
3. Sätze mit gegebenen Attributen in der Einzahl werden in die Mehrzahl gesetzt; z. B.: Der helle Stern blinkt — die hellen Sterne blinken.

---

*) Vom Herausgeber.

b. Das Objekt.

Beispiele:

Gott erhält den Menschen.
Der Hund ist seinem Herrn treu.

An diesen Beispielen erkennen die Schüler, daß sowohl die verbale als auch die adjektivische Aussage zuweilen einer Vervollständigung oder Ergänzung bedarf, die man das Objekt nennt. Ausdrucksformen: Substantiv oder Pronomen.

Beispiele:

Der Sturm entwurzelt den Baum.
Gott hilft dem Mutigen.
Gedenke des Todes!

Behandlung der Objekte in den einzelnen Kasus; auf welche Fragen antwortet jedes? Nachweis, in welcher Beziehung der genannte Gegenstand zur Aussage steht. Subjektive und objektive, transitive und intransitive Verben u. s. w.

Beispiele:

„Brich dem Hungrigen dein Brot!“
Niemand konnte Christum einer Sünde zeihen.
Der Lehrer lehrt den Schüler die Grammatik.

An diesen Beispielen läßt der Lehrer erkennen, daß die Aussage zuweilen ein doppeltes Objekt erfordert; es giebt Sätze mit einem Objekt im Accusativ und Dativ, ferner solche mit Objekt im Accusativ und Genitiv, endlich solche mit doppeltem Accusativ-Objekt.

Beispiel: Wir glauben alle an einen Gott.

Zuweilen wird die Verbindung zwischen dem Prädikat und dem im Objekt bezeichneten Gegenstande durch eine Präposition hergestellt; wir nennen eine solche Ergänzung das präpositionale Objekt.

Übungsaufgaben:

1. Bildung von Sätzen aus gegebenen Wörtern zur Übung des Objekts im Accusativ; z. B.: Hund Haus bewachen.
2. Desgleichen zur Übung des Objekts im Dativ; z. B.: der Blinde folgen Führer.
3. Desgleichen zur Übung des Objekts im Genitiv; z. B.: Der Kranke bedürfen Arzt.
4. Bildung von Sätzen mit mehrfachen Objekten nach gegebenen Andeutungen; z. B.: Der Arzt verschreiben wem? was?
5. Aufsuchen von objektiven (transitiven, reflexiven u. s. w.) Verben im Lesebuch.
6. Übung des präpositionalen Objekts nach gegebenen Andeutungen; z. B.: Mensch vertrauen — Gott = der Mensch soll auf Gott vertrauen.

7. In einer Reihe von Sätzen ist der richtige Kasus zu setzen; z. B.: Traue kein — Schmeichler; der Soldat dient sein — Vaterlande.

---

c. Die adverbiale Bestimmung.

Beispiele:

Die Sonne steht am Himmel.
Die Schwalbe fliegt schnell.
Sei immer gut!

Die Schüler erkennen an diesen Beispielen, daß die verbale oder adjektivische Aussage zuweilen der näheren Bestimmung eines Umstandes bedarf, welche man die Umstands= oder adverbiale Bestimmung nennt.

1. Beispiele:

a. { Im Walde möcht' ich leben.
Droben stehet die Kapelle.
b. Der Rhein kommt aus der Schweiz.
c. Der Blitz schlägt in die hohen Bäume.

In diesen Sätzen antwortet die Umstandsbestimmung auf die Frage: Wo? woher? wohin? Sie giebt also den Ort, den Ursprung und die Richtung der Thätigkeit an, und man nennt sie die adverbiale Bestimmung des Ortes. Dieselbe wird ausgedrückt durch ein Substantiv mit Präposition oder durch ein Adverb.

2. Beispiele:

a. { Rom ist nicht an einem Tage erbaut worden.
Nachts um die zwölfte Stunde verläßt der Tambour sein Grab.
b. Der Reiche lebte alle Tage herrlich und in Freuden.
c. Dreimal zwang er seinen Kahn.

In diesen Sätzen bezeichnet die adverbiale Bestimmung den Umstand der Zeit und antwortet auf die Fragen: Wann? wie lange? wie oft? (Zeitpunkt, Zeitdauer und Wiederholung). Man nennt sie die adverbiale Bestimmung der Zeit. Dieselbe kann ausgedrückt werden durch ein Substantiv mit Präposition, ein Adverb, ein Substantiv im Accusativ mit dazu gehörigem Wort.

3. Beispiele:

a. Der Christ soll seine Leiden mit Geduld tragen.
b. Jeder liebt sich selbst am meisten.

In diesen Sätzen antwortet die adverbiale Bestimmung auf die Frage Wie? (wie sehr?) Sie bezeichnet also den Umstand der Weise (des Grades); man nennt sie die adverbiale Bestimmung der Weise. Dieselbe kann ausgedrückt werden durch ein Substantiv mit Präposition oder durch ein Adverb.

4. Beispiele:

a. Vom Funken brennt das Haus.
b. { Den Narren erkennt man am Lachen.
„Daran erkenn' ich meine Pappenheimer."
c. „Um des Freundes willen erbarmet euch!"
d. „Die Trommel schlug zum Streite."
e. Man soll sich nicht durch Lügen zu retten suchen.
f. „Von Perlen baut sich eine Brücke".

In diesen Beispielen wird durch die adverbiale Bestimmung der Umstand des Grundes bezeichnet; man nennt sie daher die adverbiale Bestimmung des Grundes. In Bezug auf die verbale Aussage kann sie bezeichnen: die Ursache, den Erkenntnisgrund, den Beweggrund, den Zweck, das Mittel und den Stoff. Ausdrucksformen: Substantiv mit Präposition oder Adverb.

Übungsaufgaben:

1. Aufsuchen verschiedenartiger Umstandsbestimmungen im Lesebuch.
2. Einfügen derselben in gegebene Sätze; z. B.: Landmann arbeiten wo? Vogel fliegen wohin?
3. Vielfache Rektionsübung mit gegebenen Präpositionen; z. B.: Vogel fliegen über d. See.
4. Vielfache Rektionsübung ohne gegebene Präpositionen; z. B.: Vogel fliegen — d. See.
5. Selbständige Bildung von Sätzen mit gegebenen Präpositionen.

C. Der einfache Satz mit mehreren gleichartigen Satzteilen.*)

Beispiele:

a. „Dummheit und Stolz wachsen auf einem Holz."
b. „Alles rennet, rettet, flüchtet."
c. „Fleißige und geschickte Hand findet Brot in jedem Land."
d. „Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren!"
e. Der Fleißige arbeitet früh und spät.

An diesen Beispielen erkennen die Schüler, daß zuweilen mehrere Satzteile gleicher Art in einem Satze auftreten, nämlich:

a. Mehrere Subjekte, die sich auf ein gemeinsames Prädikat beziehen;
b. mehrere Prädikate, die sich auf ein gemeinsames Subjekt beziehen;
c. mehrere Attribute, die sich auf ein gemeinsames Substantiv beziehen;
d. mehrere Objekte, } die sich auf ein gemeinsames
e. mehrere adverbiale Bestimmungen, } Verb oder Adjektiv beziehen.

Übungsaufgaben:

1. Aufsuchen derartiger Sätze im Lesebuch.
2. Aufschreiben derartiger Sätze nach gegebenen Andeutungen.

---

*) Vom Herausgeber.

a. Subjekte; z. B. — scheinen (Sonne und Mond).
b. Prädikate; z. B. Sonne — — (leuchtet und wärmt).
c. Attribute; z. B. Früchte der — — sind giftig (Tollkirsche und Nachtschatten).
d. Objekte; z. B. Jäger schießen — — (Hasen und Rehe).
e. Adverbiale Bestimmungen; z. B. Seehund leben — — (Wasser und Land).

3. Selbständige Bildung solcher Sätze.

---

2. Der zusammengesetzte Satz.

(A. Die Verbindung gleichartiger Sätze.)

Erstes Beispiel: „Der Mensch denkt; Gott lenkt.“

In dem vorstehenden Beispiel sind zwei Sätze ausgesprochen. In beiden Sätzen wird von zwei Personen ausgesagt, was sie thun. Diese Übereinstimmung in der Aussage ist das beiden Sätzen Gemeinsame; darauf beruht ihr innerer Zusammenhang, sowie die Möglichkeit, sie zu einem Ganzen zu verbinden. Das angeführte Beispiel läßt also folgende Wahrheit erkennen: Sätze, die einen inneren Zusammenhang haben, können in der Rede zu einem Ganzen, zu einer Einheit verbunden werden. Solche Einheit bilden aber nicht irgend zwei Sätze, die nur äußerlich nach einander aufgeführt werden; z. B.: Das Wasser ist flüssig. Der Lehrer lehrt. Hier fehlt zwischen den Sätzen der innere Zusammenhang, also auch die Möglichkeit, sie zu einem Ganzen zu verbinden.

Zweites Beispiel: „Täglich neu ist Gottes Treu'; auch dein Dank sei täglich neu!“

In diesem Beispiel sind auch zwei Sätze so mit einander verbunden, daß sie ein Ganzes bilden. Diese Verbindung hat bewirkt werden können, weil sie in ihrem Inhalt einen inneren Zusammenhang haben. In dem ersten Satze wird ausgesagt, daß Gottes Güte täglich neu ist; in dem zweiten ist eine daraus hervorgehende Forderung gegen den Angeredeten ausgesprochen.

Übungsaufgaben:

An ähnlichen Beispielen wird der innere Zusammenhang der Sätze und damit die Möglichkeit zu ihrer Verbindung mit einander nachgewiesen. Der Blick der Schüler für diese Erscheinung wird geschärft, wenn auch Sätze zur Beurteilung dargeboten werden, denen solcher Zusammenhang fehlt, die also nicht zu einem Ganzen verbunden werden können.

Wie in jedem der beiden vorstehenden Beispiele zwei Sätze zu einem Ganzen verbunden sind, so können auch mehrere derselben in eine solche Verbindung treten, daß sie ein Ganzes bilden; z. B. „Alte soll man ehren, Junge soll man lehren; Weise soll man fragen, Narren

soll man ertragen." Die Verbindung dieser Sätze zu einem Ganzen beruht auf dem allen gemeinsamen Gedanken, daß in ihnen unser Verhalten gegen andere bestimmt wird.

(B. Die Verbindung ungleichartiger Sätze.)

Beispiel: „Der Mann ist aller Ehren wert, der alle Ding' zum besten kehrt."

Auch in diesem Beispiel sind zwei Sätze zu einem Ganzen verbunden. Der eine derselben heißt: „Der Mann ist aller Ehren wert"; er spricht eine Behauptung aus. Der zweite heißt: „Der alle Ding' zum besten kehrt." Dieser Satz hat einen Zusammenhang mit dem ersten, weil in ihm der Mann beschrieben wird, von dem die Behauptung des ersten Satzes gilt. — Eine ähnliche Erscheinung zeigt auch folgendes Beispiel: „Seien Lüfte noch so klar, sei die Tiefe noch so still: in Gefahr ist immerdar, wer durchs Leben schiffen will." Die ausgesprochene Behauptung ist in dem Satze enthalten: „In Gefahr ist immerdar." Der letzte Satz spricht aus, von wem die Behauptung gilt; die beiden übrigen geben Umstände an, unter denen die Behauptung ausgesprochen werden kann. Wenn die Schüler auf dieser Betrachtungsstufe auch noch nicht das volle Verständnis von dem zwischen den Sätzen dieses Beispiels vorhandenen Zusammenhang gewinnen, so ist dieser Zusammenhang durch Auflösungsfragen doch ihrem Sprachgefühl erkennbar zu machen.

Alle die angeführten Beispiele zeigen also die Eigentümlichkeit, daß jedes derselben aus mehreren Sätzen besteht, die in ihrer Verbindung mit einander ein Ganzes bilden. Ein Satzganzes, das aus mehreren zusammengehörigen Sätzen besteht, nennt man einen zusammengesetzten Satz. Der zusammengesetzte Satz besteht also aus Gliedern, deren jedes ein Satz ist.

Unterscheidung von Satzverbindung und Satzgefüge.

I. In dem zusammengesetzten Satze: „Täglich neu ist Gottes Treu'; auch dein Dank sei täglich neu!" tritt jeder der beiden Sätze in einer solchen Form auf, daß er einen für sich verständlichen Gedanken ausdrückt. Jeder derselben erscheint also als selbständig neben dem anderen, obschon beide ihrem Inhalte nach in Verbindung mit einander stehen. Eine solche Selbständigkeit jedes der beiden Sätze läßt sich in dem folgenden zusammengesetzten Satze nicht erkennen: „Der Mann ist aller Ehren wert, der alle Ding' zum besten kehrt." Von beiden Sätzen ist der selbständig: „Der Mann ist aller Ehren wert," nicht aber der: „Der alle Ding' zum besten kehrt." Dieser enthält nicht einen für sich selbständigen Gedanken. Er giebt Antwort auf die Frage: Welcher Mann ist aller Ehren wert? Er ist also vom ersten Satz abhängig und dient nur dazu, eine Bestimmung zu dem Subjekte des

anderen Satzes darzustellen. Er **hat demnach wesentlich nicht einen anderen Inhalt als ein bestimmendes Wort.**

Die zuletzt betrachteten vier Beispiele zeigen folgende Erscheinungen: Jedes derselben besteht aus zwei Sätzen; sie bilden also einen zusammengesetzten Satz. Das erste Beispiel enthält zwei Sätze, deren jeder eine selbständige Behauptung darstellt. Das zweite Beispiel besteht aus zwei Sätzen, deren einer eine selbständige Mitteilung enthält, während der andere nur den Inhalt eines Wortes (eines Satzgliedes) darstellt. Einen Satz, der nur den Inhalt eines Wortes (eines Satzgliedes) in Form eines ganzen Satzes darstellt, nennt man einen Nebensatz. Einen Satz dagegen, der eine selbständige Mitteilung ausdrückt, nennt man einen **Hauptsatz**. Ein zusammengesetzter Satz kann also entweder aus lauter Hauptsätzen, oder aus Haupt- und Nebensätzen bestehen. Ist **das erstere der Fall**, so **nennt** man **ihn eine Satzverbindung. Gilt das letztere**, so **heißt er ein Satzgefüge.**

Specielle Betrachtung der Satzverbindung.

II. Das Wesen dieser Satzform ist bereits durch die vorhergehende Betrachtung festgestellt. Es kommt an dieser Stelle besonders darauf an, die Schüler zur **Beachtung des Gedankenverhältnisses anzuleiten**, in **welchem die Glieder einer Satzverbindung zu einander stehen können**, damit auf diese Weise Sicherheit in der Anwendung der Sprachformen gewonnen wird, die zum Ausdruck ihrer Verbindung dienen.

Erstes Beispiel: „Freundliches Zutrauen erweckt Zutrauen, und Liebe erzeugt Gegenliebe."

Das erste Glied dieser Satzverbindung enthält eine Behauptung; das zweite ebenfalls. Die zweite Behauptung steht mit der ersten in einer solcher Verbindung, daß jene einen Gedanken ausspricht, der als eine Fortsetzung oder Erweiterung von dem Inhalt dieser erscheint. Von Sätzen, welche in einer solchen Verbindung mit einander stehen, sagt man: sie **sind zusammenstellend verbunden**, d. h. so, daß zu einem Gedanken ein zweiter als Erweiterung des ersten hinzugefügt wird.

Sätze dieser Art werden entweder ohne ein Bindewort an einander gereiht, oder sie werden mit Hilfe folgender Bindewörter verbunden: **und, auch, außerdem, zudem, überdies, nicht nur — sondern auch, sowohl — als auch, weder — noch, teils — teils, erstlich — dann — ferner — endlich, bald — bald.**

Zugleich werden an dieser Stelle die Schüler mit den für solche Sätze zur Anwendung kommenden Interpunktionszeichen bekannt gemacht. Sind die zusammenstellend verbundenen Glieder einer Satzverbindung kurz, oder sind sie mit dem Bindewort „und" verbunden, so scheidet man sie nur durch ein Komma; sonst kommt das Semikolon zur Anwendung.

Zweites Beispiel: „Des Lasters Bahn ist anfangs zwar ein breiter Weg durch Auen; allein sein Fortgang bringt Gefahr, sein Ende Nacht und Grauen."

Das zweite Glied dieser Satzverbindung hebt die Folgerung auf, welche aus der ersten Behauptung abgeleitet werden könnte. Aus ähnlichen Beispielen ist ersichtlich zu machen, daß das zweite Glied auch einen Gegensatz zum Inhalt des ersten ausdrücken kann. Von Sätzen, welche in einer solchen Verbindung stehen, sagt man: sie sind entgegenstellend verbunden.

Sätze dieser Art werden durch folgende Bindewörter verbunden: aber, allein, doch, jedoch, hingegen, dennoch, dessenungeachtet, gleichwohl, dagegen 2c. Zu ihrer Scheidung wird das Semikolon angewandt.

Drittes Beispiel: „Die Welt vergeht mit ihrer Lust; drum fasse den Himmel in deine Brust!"

Der erste Satz enthält eine Behauptung; der zweite schließt eine daraus hervorgehende Forderung (eine Folgerung) an den ersten an. An ähnlichen Beispielen ist ersichtlich zu machen, daß der zweite Satz auch eine Begründung für den ersten enthalten kann. Von Sätzen, welche in einer solchen Verbindung stehen, sagt man: sie sind begründend verbunden.

Sätze dieser Art werden durch folgende Bindewörter verbunden: daher, deswegen, deshalb, darum, folglich, mithin, demnach, denn, also. Zu ihrer Scheidung wird das Semikolon angewandt.

Übungsaufgaben:

1. Die Schüler werden angehalten, an vorliegenden Beispielen die Art der Verbindung zwischen den Sätzen anzugeben.
2. Sie fügen zu Sätzen, welche ihnen mitgeteilt werden, die passenden Bindewörter hinzu.
3. Sie fügen zu Sätzen, welche ihnen mitgeteilt werden, einen zweiten Satz hinzu, dessen Gedankenverhältnis zu den angegebenen Sätzen durch ein vorgeschriebenes Bindewort bezeichnet ist.

Specielle Betrachtung des Satzgefüges.

Nachdem die Schüler bei der Unterscheidung der Satzverbindung und des Satzgefüges mit der Eigentümlichkeit des Nebensatzes bekannt gemacht worden sind, so kommt es für den Unterricht auf der höheren Stufe nun darauf an, daß sie die besonderen Arten des Nebensatzes und die verschiedene Weise ihrer Verbindung mit dem Hauptsatz unterscheiden lernen.

Erstes Beispiel: „Gott grüßt manchen, der ihm nicht dankt."

Die selbständige Behauptung dieses Satzes heißt: „Gott grüßt manchen." Für das genaue Verständnis des Ganzen ist der Ausdruck „manchen" nicht bestimmt genug. Es ist ihm deshalb noch eine Bestimmung hinzugefügt worden. Diese ist ausgedrückt in dem Satze: „Der ihm nicht dankt." Da dieser Satz die nähere Bestimmung eines Wortes enthält, das einen Gegenstand nennt, so ist er gleichbedeutend mit einer Beifügung. Der Inhalt dieses Satzes läßt sich etwa mit dem Worte „undankbar" darstellen. Einen Nebensatz, der die Beifügung oder die nähere Bestimmung eines Ding- oder Nennwortes darstellt, nennt man einen Beifügesatz.

Sätze dieser Art werden an den Hauptsatz, zu welchem sie gehören, mittelst der Wörter der, die, das, welcher, welche, welches angefügt. — Zuweilen werden diese Wörter auch durch folgende ersetzt: woran, worauf, wie, wann rc. Diese Wörter stehen dann an Stelle folgender Ausdrücke: an welchem (welcher), auf welchem (welcher) rc. Zugleich werden die Schüler bei der Betrachtung immer darauf hingewiesen, daß der Nebensatz vom Hauptsatz durch ein Komma getrennt wird.

Zweites Beispiel: „Man thut geschwind, was lang' gereut."

Die selbständige Behauptung dieses Satzes heißt: „Man thut geschwind." Wenn man diese Behauptung vernimmt, so drängt sich die Frage auf: Was thut man geschwind? — Die Antwort auf diese Frage lautet: „Was lang' gereut." Durch jene Frage ist die Ergänzung der zeitwörtlichen Aussage erfragt. Diese Ergänzung ist nicht durch ein Wort, sondern durch einen ganzen Satz ausgedrückt. Man nennt diesen Satz deshalb einen Ergänzungssatz. An Beispielen ist nachzuweisen, daß der Ergänzungssatz eine Ergänzung im vierten, im dritten und im zweiten Fall umschreiben kann. Ebenso müssen die Schüler auf die zur Anwendung kommenden Fürwörter und auf die Interpunktionszeichen hingewiesen werden.

In ähnlicher Weise wird den Schülern deutlich gemacht, daß auch das Subjekt, teilweise sogar das Prädikat und die Bestimmungen der zeitwörtlichen Aussage einer Umschreibung fähig und in vielen Fällen einer solchen bedürftig sind, damit der sprachliche Ausdruck die erforderliche Deutlichkeit gewinnt.

Übungsaufgaben:

1. Die Schüler werden angehalten, an vorliegenden Beispielen, welche die Form der Satzgefüge haben, die Arten der Nebensätze anzugeben.
2. Sie werden veranlaßt, die in Wortform dargestellten Satzglieder in Nebensätze zu verwandeln.
3. Sie werden veranlaßt, Nebensätze in Wortausdrücke umzuwandeln.

III. Auf einer noch höheren Stufe können die Schüler angeleitet werden, die weiteren Unterscheidungen der vorher bezeichneten fünf Formen von Nebensätzen vorzunehmen. Namentlich wird sich eine solche Unterscheidung bei den Arten der Adverbialsätze notwendig machen, damit die Schüler Sicherheit gewinnen für die Anwendung der Fügewörter, die zur Verbindung derselben mit den Hauptsätzen dienen. Zugleich werden auf dieser Stufe die Schüler auch angeleitet werden können zur Betrachtung der Nebensätze in ihrer verkürzten Form, weil gerade bei Anwendung dieser Form oft stilistische Fehler gemacht werden. Endlich wird sich bei diesen Betrachtungen auch die Gelegenheit darbieten, gewisse schwierige Formen in den Wortveränderungen den Schülern deutlich zu machen; so namentlich die Nebenzeitformen und die Ausdrucksformen für die verschiedenen Aussageweisen des Zeitwortes.

---

3. Unvollständige Sätze.

Beispiel: „Keine Regel ohne Ausnahme."

I. In dem vorstehenden Satze fehlt das Hilfszeitwort, welches die beiden Glieder verbindet. Nach Hinzufügung dieses Gliedes würde der Satz lauten: „Keine Regel ist ohne Ausnahme." Wie hier, so geschieht es beim Ausdruck der Gedanken oft, daß einzelne Glieder des Satzes weggelassen werden, um der Rede Kürze und Nachdrücklichkeit zu verleihen. Besonders ist dies der Fall beim Ausdruck der Bitte, des Befehls, des Grußes, bei Überschriften, in Orts- und Zeitangaben, in Sprichwörtern 2c. Sätze in solcher Form werden elliptische Sätze genannt. — Auf Grundlage z. B. des Satzes: „Mitgefangen — mitgehangen" (= wer mitgefangen ist, wird mitgehangen) ist leicht zu erkennen, daß derartige Formen auch am zusammengesetzten Satze auftreten.

Da solche Ausdrucksformen der Gedanken gerade in der volkstümlichen Sprache häufig auftreten, und da sie nicht selten gedankenlos angewandt werden, so ist dafür zu sorgen, daß die Schüler bei ihrer Anwendung sich der ausgelassenen Satzglieder bewußt werden, und daß sie deshalb angehalten werden, in wiederholten Übungen die unvollständigen Sätze zu vervollständigen.

II. Auf einer höheren Stufe der Betrachtung ist auf die verschiedenen Arten der Ellipsen hinzuweisen. Diese ergeben sich aus der Art des ausgelassenen Gliedes. Ausgelassen kann sein:

1. ein Dingwort; z. B. Richtig! (= Die Meinung ist richtig.)
2. ein Zeitwort; z. B. Schönen Dank! (= Habe schönen Dank!)
3. ein ganzer Satz; z. B. Wenn ich wollte — (= so würde ich dieses oder jenes thun.)

III. Die Biegung der Wörter.

Vorbemerkung: Die Biegung der Wörter ist derjenige Vorgang in der Sprache, in welchem die Volksmundart die meisten Abweichungen

vom Hochdeutschen erkennen läßt. Auf diesem Gebiet ist also reichlich Anlaß und Bedürfnis zu schulmäßiger Belehrung und Übung vorhanden, wenn die Jugend zu einem befriedigenden Gebrauch des Hochdeutschen befähigt werden soll.

Die bisherigen Erfolge der Arbeit auf diesem Gebiet lassen noch immer zu wünschen übrig. Der Grund dafür liegt darin, daß der grammatische Unterricht sich gar häufig in Gebiete verirrt, aus denen für die Schüler Stoff nicht zu gewinnen ist, und in Übungen sich abmüht, die wenig Ertrag gewärtigen lassen.

Die für den Schulunterricht namentlich in Betracht kommenden Formen sind in § 57 der „theoretischen Erörterungen" angegeben. Da die Schüler dieselben, wenn auch in fehlerhaften Bildungen, schon von den ersten Äußerungen ihrer sprachlichen Thätigkeit an gewohnheitsmäßig gelernt und gebraucht haben, so ist ihre Bedeutung in dem Gedankenausdruck für sie unerschlossen, wenigstens unbeachtet geblieben. Das erste Bemühen hat sich also darauf zu richten, den Blick für diese Bedeutung zu eröffnen, d. h. die Schüler zu befähigen, die mit der Veränderung der Gedanken Hand in Hand gehende Veränderung der Wortformen und ihrer Verbindungen zu beachten und in dem veränderten Wortausdruck den veränderten Inhalt wahrzunehmen. Die weiter gehende Betrachtung hat die Formen in ihrer Gesetzmäßigkeit zur Erkenntnis zu bringen und durch Übung geläufig zu machen.

Die Biegungsformen im allgemeinen.

Beispiele:

1. Der Schüler spri**ch**t — der Schüler spra**ch** — der Schüler hat gespr**o**chen.
2a. Ich schreib**e** — du schreib**st** — er schreib**t** — wir schreib**en** 2c.
b. Die Stern**e** sind Himmelskörper.
c. Das Licht des Mond**es** leuchtet.
d. Der treu**e** Diener dien**t** willig.
e. Ein treu**er** Diener dien**t** willig.
f. Treu**e** Diener dien**en** willig.
3a. Das Feuer br**e**nnt — das Feuer br**a**nnt**e**.
b. Des Vaters Segen baut den Kindern **Häuser**.
4a. Das Seewasser **ist** salzig.
b. Mein Freund **wird** Soldat.
c. Alle Menschen **müssen** sterben.
5a. **Der Arme** leidet Mangel.
b. Mitleidige sorgen für **den Armen**.
c. Der Mitleidige gedenkt **des Armen**.
d. **Dem Armen** wird von Mitleidigen geholfen.
6. Tapfer ist der Löwensieger, tapfer**er**, wer sich selbst bezwang.

An der Betrachtung der vorstehenden Beispiele lernen die Schüler folgende Wahrheiten erkennen:

1. Die sprachliche Mitteilung (die Aussage) kann nicht dadurch zustande kommen, daß man Wörter, z. B. „der Schüler" und „sprechen" bloß neben einander stellt.

2. Soll eine Aussage gemacht werden, so müssen die zu derselben zu verwendenden Wörter mit einander verbunden werden.

3. Diese Verbindung wird bewirkt:

a. durch Veränderung des Vokals der Stammsilbe,

b. durch Zufügung von Endungen,

c. durch den Lautwechsel in der Stammsilbe und durch Endungen,

d. durch hinzutretende Hilfswörter (Hilfszeitwörter und regierende Wörter).

Schließlich werden die Schüler angehalten, an Beispielen von Thätigkeits-, Eigenschafts- und Dingwörtern die an denselben vollzogene Formveränderung anzugeben.

IV. Die Biegungsformen des Dingwortes.

Vorbemerkung: Die Biegung des neuhochdeutschen Dingwortes stellt sich gegenwärtig nur noch in Überresten älterer und unvollkommenerer Formen dar. Als Ersatz für abgestorbene Biegungsformen kommt jetzt das Geschlechtswort mehr in Anwendung, als dies früher der Fall war.

Durch die Biegung des Dingwortes kommt zum Ausdruck, ob dasselbe einen oder mehrere Gegenstände bezeichnet; in dieser Bedeutung wird dieselbe die Zahlbiegung genannt. Ferner kommt durch die Biegung des Dingwortes das Verhältnis zum Ausdruck, in welchem der durch dasselbe bezeichnete Gegenstand zu anderen Gliedern der Aussage steht; in dieser Bedeutung wird sie die Fallbiegung genannt. Diese umfaßt also diejenigen Formen des Dingwortes, durch welche dasselbe sein Verhältnis zu anderen Gliedern des Satzes und seine Abhängigkeit von denselben erkennen läßt.

A. Die Zahlbiegung.

Beispiele:

Der Besen — **die** Besen; **das** Messer — **die** Messer;
der Garten — die G**ä**rten; die Tochter — die T**ö**chter;
der Hun**d** — die Hunde; das Nest — die Nest**er**; die Frau — die Frau**en**; die Schul**e** — die Schule**n**;
der Wolf — die W**ö**lf**e**; das Haus — die H**äu**s**er**.

Die Schüler werden auf Grund der vorstehenden Beispiele zur Erkenntnis folgender Wahrheiten veranlaßt:

1. Das Dingwort kann ein Einzelding oder mehrere Einzeldinge bezeichnen.

2. Die Form, in der das Dingwort ein Einzelding nennt, heißt die Einzahl (der Singular); die Form, in der es mehrere Einzeldinge nennt, heißt die Mehrzahl (der Plural).

Zusatz: Oft wird das Dingwort in der Einzahlsform auch gebraucht, um den Inbegriff zusammengehöriger Gegenstände zu bezeichnen.

So sagen wir z. B. „das Auge ist des Leibes Licht“, verstehen aber darunter beide Augen; ferner: „mein Arm ist kräftig“, verstehen aber darunter beide Arme zc.

3. Die Mehrzahlsform wird aus der Einzahlsform gebildet:
 a. durch die Änderung des Artikels;
 b. durch Umlautung des Stammvokals;
 c. durch Anhängung von Endungen (**e**, **er**, **en** oder **n**);
 d. durch Umlautung und durch Anhängung von Endungen.

Zusatz 1: Unrichtig ist die Mehrzahlsbildung durch s; z. B. die Jungens, die Mädchens zc. Nur in einzelnen deutschen Wörtern, die ihrer Endung nach sich in keine der Deklinationsformen fügen, wie z. B. die Uhus, die Kolibris zc., ist diese Form gebräuchlich.

Zusatz 2: Dingwörter mit den Bildungssilben **in** und **nis** bilden die Mehrzahlsform auf **innen** und **nisse**; z. B. die Freundin — die Freundinnen; das Bildnis — die Bildnisse.

Zusatz 3: Zusammengesetzte Dingwörter, deren Grundwort „Mann“ ist, bilden die Mehrzahlsform durch das Wort „Leute“; z. B. der Kriegsmann — die Kriegsleute.

Zusatz 4: Diejenigen Dingwörter, welche die Namen einzelner Gegenstände bilden (die Eigennamen), sowie diejenigen Dingwörter, welche ungeformte Stoffe bezeichnen (die Stoffnamen), sowie endlich die Dingwörter, welche Eigenschaften, Thätigkeiten und Zustände der Dinge bezeichnen (die uneigentlichen oder abstrakten Dingwörter) haben keine Mehrzahlsform. Wird eine solche von denselben gebildet, so hören sie auf, Eigennamen, Stoffnamen oder Abstracta zu sein.

Beispiele:

Der Harz, die Oder, Alexander, Hamburg;
der Honig, die Seide, das Gold, das Silber;
der Abscheu, der Mut, die Liebe, das Vertrauen.

Zusatz 5: Dingwörter männlichen und sächlichen Geschlechts, welche eine Zahl-, Maß- oder Gewichtsbestimmung bezeichnen, ohne zugleich den Stoff oder Inhalt der gemessenen Sache mit auszudrücken, stehen nach Zahlwörtern immer in der Einzahlsform.

Beispiele:

Sechs Stück Teller; zwei Paar Handschuhe; drei Glas Wein; zwei Dutzend; vier Zoll; fünf Gramm.

Dingwörter dagegen, welche in und mit der Maßbestimmung auch zugleich die Sache oder den Stoff bezeichnen, z. B. einige Namen von Münzen und die Benennungen von Zeitabschnitten, nehmen auch nach Zahlwörtern die Mehrzahlsform an.

Beispiele:

Zehn Pfennige, sechzig Minuten, zwölf Stunden, sieben Tage, zwei Wochen, zwölf Monate, fünf Jahre.

In der Sprache des gewöhnlichen Lebens wird bei den Wörtern Jahr und Monat die Bezeichnung der Mehrzahlsform häufig unterlassen.

Ebenso nehmen auch die Dingwörter weiblichen Geschlechts auf e, wenn sie als Maßbestimmungen gebraucht werden, die Mehrzahlsform an.

Beispiele:

Sechs Tonnen Kohlen; vier Ellen Tuch; zwei Metzen Hafer.

Zusatz 6: Einige Dingwörter haben — selbst bei gleicher Geschlechtsform — eine zweifache — wenn auch oft verwandte — Bedeutung und nehmen eine doppelte Mehrzahlsform an.

Beispiele:

Die Bank: die Bänke (Sitzplätze); die Banken (Geld- und Geschäftsanstalten);
das Gesicht: die Gesichter (der vordere Teil des Kopfes); die Gesichte (Erscheinungen);
das Licht: die Lichter (Lichterscheinungen); Lichte (Kerzen);
das Tuch: die Tücher (zum Umbinden); die Tuche (Arten von Tuch);
das Land: die Länder; die Lande;
das Band: die Bänder (zum Binden); die Bande (Fesseln);
das Wort: die Wörter (einzelne Ausdrücke); die Worte (zusammenhängende Rede);
der Ort: die Örter (Ortschaften); die Orte (Gegenden, Erdräume);
der Laden: die Läden (Verkaufsräume); die Laden (Fensterverschlüsse).
der Bogen: die Bogen (Papier); die Bögen (Linien).

Die vorstehend angegebene Formveränderung in der Zahlbiegung des Dingwortes ist an Beispielen zum Verständnis zu bringen und dann durch Übung geläufig zu machen. In der mündlich und schriftlich zu vollziehenden Übung werden die Formen an einzelnen Wörtern wie auch in Sätzen zum Ausdruck gebracht.

B. Die Fallbiegung.

Vorbemerkung: Die Fallbiegung des Dingwortes giebt Anlaß zu einer Betrachtung sowohl in betreff ihrer Bedeutung wie auch in betreff ihrer Form. Ihre Bedeutung gewinnt die Fallbiegung dadurch, daß durch sie das Verhältnis zum Ausdruck kommt, in welchem der durch das Dingwort genannte Gegenstand zu anderen Gliedern des Satzes steht. Die Betrachtung des in der Fallbiegung am Dingwort sich vollziehenden Formenwechsels ist von Wichtigkeit, weil in diesem das Hochdeutsche vielfach von den mundartlichen Formen abweicht.

Die Bedeutung der Fallformen ist an Sätzen zum Verständnis zu bringen. Der Sprachunterricht in der Volksschule wird sich auf die Verständlichmachung der Hauptbedeutung zu beschränken haben; die tüchtige Übung der Formen, in welchen das Hochdeutsche sich von der Mundart unterscheidet, ist für sie die Hauptsache.

1. Die Entwicklung der Bedeutung der Fallformen.

Beispiele:

1a. Der König regiert.
 b. Der Regent von Sachsen ist ein König.
2a. Der größte Schatz des Königs ist die Treue seiner Unterthanen.
 b. Treue Unterthanen gedenken des Königs in Liebe.
3a. Die Unterthanen danken dem Könige.
 b. Treue Unterthanen hängen in Liebe an dem Könige.
4a. Die Unterthanen lieben den König.
 b. Hilfsbedürftige hoffen auf den König.

Die Schüler erkennen auf Grund der vorstehenden Beispiele folgende Wahrheiten:

1. Die vier Beispiele enthalten das Wort „König“ in verschiedenen Formen.

2. In dem ersten Beispiel (a und b) antwortet dasselbe auf die Frage wer? (bei Sachnamen auf was?); in dem zweiten Beispiel (a und b) auf die Frage wessen?; in dem dritten Beispiel (a und b) auf die Frage wem? (an wem?); in dem vierten Beispiel auf die Frage wen? auf wen? (bei Sachnamen auf was?).

3. In dem ersten Beispiel dient das Wort „König“ dazu, einen Gegenstand zu nennen, und zwar in a den, von welchem etwas ausgesagt wird; in b den, welcher das Ausgesagte nennt. Die Form, in der das Dingwort in diesen Verbindungen auftritt, heißt der Nominativ oder der erste Fall.

4. In dem zweiten Beispiel, und zwar in a, dient das Wort „König“ dazu, den Gegenstand zu bezeichnen, dem der Schatz gehört, in b denjenigen, auf den die ausgesagte Thätigkeit sich richtet; in a die Beifügung zu einem Dingwort, in b die Ergänzung zu einer Thätigkeit. Die Form, in der das Dingwort in diesen Verbindungen auftritt, heißt der Genitiv oder der zweite Fall.

5. In dem dritten Beispiel bezeichnet das Wort „König“ den Gegenstand, dem oder für den das Ausgesagte geschieht, der also auch eine Ergänzung zur Thätigkeit bildet. Die Form, in der das Dingwort in dieser Verbindung auftritt, heißt der Dativ oder der dritte Fall.

6. In dem vierten Beispiel bezeichnet das Wort „König“ den Gegenstand, auf welchen die ausgesagte Thätigkeit gerichtet ist, auf den sie einwirkt, der also das Ziel derselben bildet, demnach ebenfalls eine Ergänzung zur Thätigkeit bildet. Die Form, in der das Dingwort in dieser Verbindung auftritt, heißt der Accusativ oder der vierte Fall.*)

In ähnlicher Weise ist die Bedeutung der Fälle des Dingwortes auch an Beispielen nachzuweisen, in denen dasselbe in der Mehrzahlsform auftritt.

---

*) Daß der Accusativ und der Genitiv auch andere Bedeutungen haben, z. B. Zeitangaben bezeichnen, kann an dieser Stelle unberücksichtigt bleiben.

2. Die Form der Fallbiegung.

Die Fallbiegung des Dingwortes erfolgt in einer zweifachen Weise. In der einen nimmt es stärker hervortretende Endungen an, während in der anderen dasselbe schwächere, weniger hervortretende Endungen hat. Jene Form nennt man die starke, diese die schwache Fallbiegung. Bei der Biegung der Dingwörter ändert sich ebenfalls der Artikel.

Die Formveränderung sowohl am Artikel wie am Dingwort wird an Beispielen beobachtet und in ihrer Gesetzmäßigkeit erkannt. In den Beispielen werden Dingwörter verschiedenen Geschlechts verwendet, die sowohl in der Einzahls- wie auch in der Mehrzahlsform aufzuführen sind. Diese Beispiele treten teils in einzelnen Wörtern, teils in Sätzen auf. Besondere Berücksichtigung erfahren diejenigen Formen, in denen die Mundart vom Hochdeutschen abweicht.

Die zu gewinnenden Resultate ergiebt folgende

Zusammenstellung:

a. Die Biegungsfälle des Artikels.				b. die Biegungsendungen des Dingwortes.	
Einzahl.				Einzahl.	
	männlich	weiblich	sächlich	stark	schwach
1. F.	der (ein)	die (eine)	das (ein)	—	—
2. F.	des (eines)	der (einer)	des (eines)	es, s	en (n)
3. F.	dem (einem)	der (einer)	dem (einem)	e	en (n)
4. F.	den (einen)	die (eine)	das (ein)	—	en (n)
Mehrzahl.				Mehrzahl.	
1. F.	die	für alle drei Geschlechter		e, er	en (n)
2. F.	der	für alle drei Geschlechter		e, er	en (n)
3. F.	den	für alle drei Geschlechter		en, ern, n	en (n)
4. F.	die	für alle drei Geschlechter		e, er	en (n)

Zusatz 1: Da der dritte und vierte Fall in der Mundart gleichlautend sind, so ist auf die Unterscheidung dieser beiden Formen im Hochdeutschen viel Sorgfalt zu verwenden.

Zusatz 2: Von den Biegungsfällen sind gleichlautend:

a. bei Dingwörtern weiblichen Geschlechts der erste und vierte und der zweite und dritte Fall der Einzahlsform;

b. bei Dingwörtern sächlichen Geschlechts der erste und vierte Fall der Einzahlsform;

c. in der Mehrzahlsform (aller Geschlechter) der erste und vierte Fall.

Die Übereinstimmung dieser Fälle erleichtert allerdings den Gebrauch derselben, erschwert daneben aber die Erkenntnis davon, welches Satzglied durch das Dingwort dargestellt wird. Da dies nur an dem Satze ersichtlich wird, so empfiehlt es sich, durch Anwendung der angegebenen Fragewörter recht häufig Sätze analysieren zu lassen. Bei dieser Übung ist es von Wichtigkeit, daß — mit Ausnahme des zu erfragenden Biegungsfalles, an dessen Stelle das Fragewort tritt — der ganze Satz in die Frage aufgenommen und in der Antwort wiedergegeben wird.

Zusatz 3: Die Eigennamen werden gewöhnlich nur im zweiten Fall der Einzahl, und zwar nach der starken Form dekliniert; z. B. die Länder Europas, die Werke Schillers. Die Eigennamen männlicher Personen auf s, ß, sch, x, z, sowie die weiblicher Personen auf **e** bilden den zweiten Fall mit der Endung **ens**; z. B. Voßens, Maxens, Franzens, Mariens. Wo diese Form schwerfällig erscheint, da hilft der Artikel aus; z. B. der Tod des Sokrates, die Schicksale der Maria Stuart. Auch die Präposition von oder irgend ein passender Zusatz dient als Aushilfe; z. B. die Iphigenie von Goethe; die Einwohner von Berlin oder: der Stadt Berlin.

Im dritten und vierten Fall gebraucht man die Eigennamen ohne Biegungsendungen. Um Undeutlichkeiten zu vermeiden, verbindet man mit Eigennamen für Personen gewöhnlich den Artikel; z. B. Karl dankt dem Fritz; Ernst sucht den Theodor.

Völkernamen, welche auf ein stammhaftes **er** oder **e** endigen, deklinieren schwach; z. B. der Bayer, des Bayern; der Russe, des Russen. Völkernamen, welche die Endung **er** an den Stamm nehmen, deklinieren stark; z. B. der Amerikaner, des Amerikaners.

V. Die Biegungsformen des Eigenschaftswortes.

Vorbemerkung: Das Eigenschaftswort nimmt, wenn es als Beifügung mit einem Dingwort verbunden wird, teil an der Biegung desselben; es hat also ebenfalls die Zahl- und die Fallformen; außerdem unterscheidet es durch seine Biegungsformen auch das Geschlecht des Gegenstandes, der durch das Dingwort bezeichnet wird, zu dem er gehört.

Die Deklination des Eigenschaftswortes ist, wie die des Dingwortes, stark oder schwach; doch mit dem Unterschiede, daß nicht gewisse Eigenschaftswörter die starke und gewisse die schwache Biegung haben, sondern jedes Eigenschaftswort kann sowohl die starke als auch die schwache Biegung erfahren.

Beispiele:

1. Einzahl:

der hoh-e Baum	die hoh-e Eiche	das hoh-e Haus
des hoh-en Baumes	der hoh-en Eiche	des hoh-en Hauses
dem hoh-en Baume	der hoh-en Eiche	dem hoh-en Hause
den hoh-en Baum	die hoh-e Eiche	das hoh-e Haus.

Mehrzahl:

die hoh=en Bäume	die hoh=en Eichen	die hoh=en Häuser
der hoh=en Bäume	der hoh=en Eichen	der hoh=en Häuser
den hoh=en Bäumen	den hoh=en Eichen	den hoh=en Häusern
die hoh=en Bäume	die hoh=en Eichen	die hoh=en Häuser.

Andere Übungsbeispiele: dieser große Mann, jene edle That, welches gute Buch.

2. Einzahl:

ein schön=er Tag	eine gut=e Gabe	ein klein=es Pferd
eines schön=en Tages	einer gut=en Gabe	eines klein=en Pferdes
einem schön=en Tage	einer gut=en Gabe	einem klein=en Pferde
einen schön=en Tag	eine gut=e Gabe	ein klein=es Pferd.

Andere Übungsbeispiele: mein lieber Bruder, deine kranke Schwester, sein letztes Wort, unser hoher Turm, eure treue Nachbarin, zwei gute Freunde 2c.

3. Einzahl:

hoh=er Berg	schlank=e Tanne	weich=es Gras
hoh=es (en) Berges	schlank=er Tanne	weich=es Grases
hoh=em Berge	schlank=er Tanne	weich=em Grase
hoh=en Berg	schlank=e Tanne	weich=es Gras.

Mehrzahl:

hoh=e Berge	schlank=e Tannen	weich=e Gräser
hoh=er Berge	schlank=er Tannen	weich=er Gräser
hoh=en Bergen	schlank=en Tannen	weich=en Gräsern
hoh=e Berge	schlank=e Tannen	weich=e Gräser.

Auf Grund der vorstehenden, nach Bedürfnis noch zu vermehrenden Beispiele werden folgende Gesetze entwickelt und durch Übung geläufig gemacht:

1. Das als Beifügung mit dem Dingwort verbundene Eigenschaftswort wird schwach dekliniert, wenn die Biegungsendung schon an einem Geschlechtswort, einem Fürwort oder Zahlwort bezeichnet ist.

Zusatz: Wenn unbestimmte Zahlwörter, z. B. mehrere, manche, viele, wenige, einige 2c. vor dem Eigenschaftswort stehen, so nimmt dieses im ersten Fall der Mehrzahlsform die starke Biegungsform e an; z. B. mehrere gute Bücher, viele falsche Meinungen, einige treue Freunde 2c. Bei den Zahlwörtern alle und keine ist die Form schwankend; z. B. alle gute Geister und alle guten Geister.

2. Das als Beifügung mit dem Dingworte verbundene Eigenschaftswort wird stark dekliniert, wenn die starke Biegungsendung nicht schon an dem Artikel oder an einem adjektivisch gebrauchten Für= oder Zahlwort bezeichnet ist.

Zusatz: Steht das Eigenschaftswort unmittelbar hinter dem Dingwort, so werden im ersten und im vierten Fall aller Geschlechtsformen die Biegungsendungen abgeworfen. So wenig wir sagen können „ein gut und lieb Freund", ebensowenig dürfen wir sagen „ein Freund guter und lieber"; in jenem Falle sagen wir „ein guter und

lieber Freund"; in diesem: „ein Freund gut und lieb". Die Verbindung des Adjektivs ohne Biegungsform mit anderen Fallformen als dem ersten und vierten Fall ist bedenklich. Richtig sind folgende Verbindungen:

„Sag an, wer sind die Wächter treu?
Meine Augen blau allstund."

Bedenklich dagegen folgende:

„Die Bäuerin schöpft aus dem Brunnen frisch."

In Verbindung mit sächlichen Substantiven können auch vor denselben stehende Eigenschaftswörter die Biegungsendung abwerfen; z. B. „Auf gut Glück"; „bar Geld lacht".

VI. Die Biegungsformen des Zeitwortes.

Vorbemerkung: Wenn das Zeitwort als Aussage im Satze auftritt, erfährt es ebenfalls einen Wechsel seiner Formen. Mit jeder neuen Form, die das Zeitwort annimmt, ändert sich die Bedeutung des Satzes, erhält derselbe, ohne daß sich an dem Inhalt des Gedankenausdrucks etwas ändert, eine Veränderung in der Art der Gedankenmitteilung; z. B.

Ein Freund hilft in der Not. — Ein Freund helfe in der Not. — Ein Freund hülfe in der Not. — Ein Freund half in der Not. — Hilft ein Freund in der Not?

Alle diese Sätze haben denselben Stoff oder Inhalt, aber stets eine neue Form des Gedankens. Diese Formen nennt man die Sprechformen oder die Aussageformen des Zeitwortes, weil in ihnen die im Zeitwort bezeichnete Thätigkeit oder der im Zeitwort bezeichnete Zustand ausgesagt wird.

Außer in diesen Formen kann das Zeitwort auch in Formen auftreten, in denen eine Thätigkeit oder ein Zustand bloß genannt wird, und die deshalb die Nennformen des Zeitwortes heißen; z. B. gehen, arbeiten; zu gehen ꝛc.

Endlich kann das Zeitwort in Formen auftreten, in denen es die Thätigkeit als eine dem Gegenstand beigelegte Eigenschaft bezeichnet. Diese Formen nennt man, da sie das Zeitwort gleichsam in die Mitte stellen zwischen dem Ausdruck der Thätigkeit oder des Zustandes und dem Ausdruck der Eigenschaft oder des Merkmals, die Mittelformen des Zeitwortes; z. B. schreibend, geschrieben.

Die Biegungsformen des Zeitwortes, welche man in ihrer Gesamtheit die Abwandlungsformen desselben nennt, veranlassen sowohl zu einer Betrachtung in betreff ihrer Bedeutung wie in betreff des in ihnen sich vollziehenden Formenwechsels.

1. Die Bedeutung der Abwandlungs- oder Biegungsformen des Zeitwortes.

Beispiele:

1. Ich schreibe — du schreibst — er (sie, es) schreibt; wir schreiben — ihr schreibt — sie schreiben.

Auf Grund der vorstehenden Beispiele erkennen die Schüler folgende Wahrheiten:

Die Thätigkeit „schreiben" wird im ersten Satze als eine solche ausgesagt, die von der sprechenden (aussagenden) Person verrichtet wird.

Im zweiten Satze wird bemerkbar gemacht, daß diese Thätigkeit von der Person ausgeübt wird, zu der die aussagende Person spricht.

Im dritten Satze wird ausgedrückt, daß diese Thätigkeit von der Person verrichtet wird, von der die aussagende Person spricht; zugleich ist angedeutet, ob diese Person männlichen, weiblichen oder sächlichen Geschlechts ist. Für die sprechende und die angeredete Person ist diese Geschlechtsunterscheidung aus nahe liegenden Gründen nicht erforderlich.

Im vierten Satze wird durch die Form des Zeitwortes angedeutet, daß die im Zeitwort bezeichnete Thätigkeit von der aussagenden Person und von solchen, in deren Namen diese spricht, verrichtet wird.

Im fünften Satze wird durch die Form des Zeitwortes angedeutet, daß die im Zeitwort bezeichnete Thätigkeit von mehreren Personen, zu denen die aussagende Person spricht, verrichtet wird.

Im sechsten Satze wird durch die Form des Zeitwortes angedeutet, daß die im Zeitwort bezeichnete Thätigkeit von mehreren Personen ausgeübt wird, von denen die aussagende Person spricht.

Nach dieser verschiedenen Bedeutung der im Zeitwort vollzogenen Aussage nimmt dasselbe die Biegungsendungen **e**, **st** (est), **t** (et); **n**, **t** (et) und **n** an. Die dadurch entstehenden Formen heißen die Personenformen des Zeitwortes. Die Formen, welche das Zeitwort annimmt, um anzudeuten, ob die im Zeitwort bezeichnete Thätigkeit von mehreren Personen ausgesagt wird, heißen die Zahlformen des Zeitwortes.

Ich schreibe; der Schüler schreibt; — ich habe geschrieben; du hast geschrieben; — ich werde schreiben; der Schüler wird schreiben.

In den beiden ersten Beispielen wird durch die Form des Zeitwortes angedeutet, daß die in demselben ausgesagte Thätigkeit in derselben Zeit geschieht, in der sie ausgesagt wird, also gleichzeitig mit der Aussage. Die Zeit, in der der Sprechende eine Aussage macht, ist für ihn die gegenwärtige Zeit oder die Gegenwart (das Präsens). In den beiden ersten Sätzen hat also das Zeitwort die Zeitform der Gegenwart oder des Präsens.

Diese Form wird gebildet aus der Nennform der Gegenwart; viele Zeitwörter — die ablautenden — ändern bei der Bildung dieser Zeit-

form in den Personenformen der angeredeten und der besprochenen Person den Vokal der Hauptsilbe; die Stammsilbe ist stets einsilbig.

In dem dritten und vierten Beispiel wird durch die Form des Zeitwortes angedeutet, daß die in demselben ausgesagte Thätigkeit früher geschehen ist als die Aussage derselben, also vor derselben; sie wird also als eine bereits vollendete bezeichnet. Die Zeit, welche vor der Zeit der Aussage liegt, heißt die Vergangenheit (das Präteritum oder das Perfektum). In dem dritten und vierten Satze hat also das Zeitwort die Zeitform der Vergangenheit.

In dem fünften und sechsten Beispiel wird durch die Form des Zeitwortes bemerklich gemacht, daß die in demselben ausgesagte Thätigkeit erst nach der Aussage geschieht; sie wird also als eine zukünftige bezeichnet. Die Zeit, welche nach der Aussage eintritt, heißt die Zukunft (das Futurum). In dem fünften und sechsten Beispiel hat das Zeitwort die Zeitform der Zukunft.

Diese Form wird gebildet aus der Nennform des Zeitwortes und aus der Gegenwartsform des Hilfszeitwortes werden.

Demnach unterscheiden wir am Zeitwort drei Zeitformen, die nach dem Verhältnis benannt werden, welches die ausgesagte Thätigkeit zur Thätigkeit des Aussagens einnimmt.

Außer diesen Zeitformen werden am Zeitwort noch drei andere gebildet: die Mitvergangenheit — das Imperfektum —, die Vorvergangenheit — das Plusquamperfektum — und die Vorzukunft — das Futurum exaktum. Die Bedeutung dieser Formen wird in ähnlicher Weise aus Beispielen entwickelt, wie vorher. Es ist dabei davon auszugehen, daß durch die Biegung des Zeitwortes nicht bloß die Zeit der Thätigkeit ausgedrückt wird, sondern auch der Verlauf derselben. Dieser Verlauf stellt sich dar in einem Anfang, einer Dauer und dem Ende. Der Anfang der Handlung wird durch besondere Zeitwörter bezeichnet; z. B. durch beginnen, anfangen, wollen 2c.

Da in jeder der drei Zeiten die im Zeitwort ausgesagte Thätigkeit als eine noch unvollendete oder dauernde oder als eine bereits vollendete durch die Biegung bezeichnet werden kann, so unterscheiden wir zweimal drei Zeiten für die ausgesagte Thätigkeit; demnach also sechs Zeitformen:

1. Die Zeitform, welche andeutet, daß die ausgesagte Thätigkeit in der Gegenwart, also zur Zeit der Aussage, geschieht und also noch unvollendet ist: die Gegenwart (das Präsens); z. B. der Schüler schreibt;

2. die Zeitform, welche andeutet, daß die ausgesagte Thätigkeit in der Gegenwart vollendet ist: die vollendete Gegenwart (das Perfektum); z. B. der Schüler hat geschrieben;

3. die Zeitform, welche andeutet, daß die ausgesagte Thätigkeit in der Vergangenheit geschehen ist, aber mit einer anderen Thätigkeit, die auch in der Vergangenheit liegt, gleichzeitig verläuft, also als eine

dauernde bezeichnet wird: die Mitvergangenheit oder die unvollendete Vergangenheit (das Imperfektum); z. B. der Schüler schrieb, als der Lehrer kam;

4. die Zeitform, welche andeutet, daß die ausgesagte Thätigkeit in der Vergangenheit geschehen, aber vor einer anderen Thätigkeit vollendet war, welche also die vergangene Handlung in ihrer Vollendung bezeichnet: die Vorvergangenheit (das Plusquamperfektum); z. B. der Schüler hatte geschrieben, als der Lehrer kam;

5. die Zeitform, welche andeutet, daß die ausgesagte Thätigkeit in der Zukunft geschehen wird, also noch als unvollendet, demnach als dauernd gedacht ist: die Zukunft (das Futurum); z. B. der Schüler wird schreiben;

6. die Zeitform, welche andeutet, daß die ausgesagte Thätigkeit in der Zukunft geschehen wird, aber als vollendet gedacht werden soll im Verhältnis zu einer anderen Thätigkeit, welche auch in der Zukunft stattfinden wird, welche also die zukünftige Thätigkeit in ihrer Vollendung bezeichnet: die Vorzukunft (das Futurum exaktum); z. B. der Schüler wird geschrieben haben, wenn der Lehrer kommen wird.

Das Imperfekt kommt besonders in Erzählungen von Begebenheiten zur Anwendung. An Stellen, wo die Darstellung lebhafter wird, tritt die Zeitform der Gegenwart für sie ein, wodurch die ausgesagte Thätigkeit dann gleichsam in die Gegenwart versetzt wird. (Beispiele aus dem Lesebuch!)

Aus dem angegebenen Grunde vertritt die Zeitform der Gegenwart auch öfter die der Zukunft; z. B. In zwei Jahren kehrt mein Freund zurück, anstatt: in zwei Jahren wird 2c.

Im allgemeinen gilt für die Verbindung der Zeitformen im Gedankenausdruck die Regel, daß man, wo die Natur des Gedankenausdrucks es erlaubt, lieber Zeitformen, welche derselben Hauptzeit angehören, als solche, welche in verschiedene Zeiten fallen, mit einander verbindet; also die Gegenwart mit der vollendeten Gegenwart (der unbezüglichen Vergangenheit), das Imperfekt mit dem Imperfekt oder mit der Vorvergangenheit, die unbezügliche Zukunft mit der Vorzukunft; z. B. Ich strafe ihn, weil er sich vergangen hat (Verbindung der Zeitformen der Gegenwart und der unbezüglichen Vergangenheit); — ich strafte ihn, weil er es verdiente (Verbindung des Imperfekts mit dem Imperfekt); — der Diener erfüllte den Auftrag, als der Herr ihm denselben erteilt hatte (Verbindung des Imperfekts mit dem Plusquamperfekt); — die Reise wird beginnen, sobald die Vorbereitungen beendigt sein werden (Verbindung der unbezüglichen Zukunft mit der Vorzukunft).

Zum Ausdruck der Gleichzeitigkeit mehrerer Thätigkeiten in zusammengesetzten Sätzen dienen die Bindewörter: wenn, wann, sobald, wie, sowie, als, während, indem, indessen 2c.

Die Ungleichzeitigkeit zweier Thätigkeiten in zusammengesetzten Sätzen bezeichnen die Bindewörter: nachdem, ehe, bevor.

Der Schüler lernt; — lerne! — die Schwester sagt, ihr Bruder lerne; — der Knabe würde lernen, wenn man ihn ernst dazu anhielte; — lernte der Schüler doch fleißig!

In sämtlichen vorstehenden Beispielen wird der Inhalt der Aussage durch das allen gemeinsame Zeitwort lernen bezeichnet; trotzdem ist die in den Sätzen enthaltene Mitteilung verschieden. Diese Verschiedenheit ergiebt sich aus dem Verhältnis, welches die Mitteilung zum Sprechenden und Angeredeten einnimmt.

Dies Verhältnis kann ein sehr verschiedenes sein. Wenn ich zu jemand sage: Das Wetter ist schön, so spreche ich dadurch einen Gedanken als einen wirklich geltenden, also als einen solchen aus, der eine Thatsache enthält. Wenn ich aber sage: „Ist das Wetter schön?“ so beschäftigt mich zwar derselbe Gedanke; ich spreche ihn jedoch nicht als eine Thatsache aus, sondern ich veranlasse bei einem anderen eine Erklärung oder Entscheidung darüber, ob die Thatsache Geltung hat oder nicht. In dem ersten Satze steht also der Aussagende in einem anderen Verhältnis zu dem von ihm ausgesprochenen Gedanken, als in dem zweiten Satze.

Außer den in den beiden angeführten Beispielen angedeuteten Verhältnissen zwischen dem Redenden und seiner Aussage giebt es noch manche andere Verhältnisse. Der Redende kann z. B. andeuten, daß er seine Aussage nur für möglich hält; z. B. Mein Freund besucht mich vielleicht; oder er kann ausdrücken, daß er von der Richtigkeit seiner Aussage fest überzeugt ist; z. B. Mein Freund besucht mich gewiß ꝛc. In diesen Fällen wird das Verhältnis des Aussagenden zu der von ihm gemachten Aussage durch besondere Wörter bezeichnet (vielleicht — gewiß).

Dies Verhältnis kann jedoch auch durch die Biegungsform des Zeitwortes angedeutet werden.

In dem ersten Beispiel (der Schüler lernt) ist die ausgesagte Thätigkeit als eine solche dargestellt, welche der Sprechende nach seiner eigenen Meinung (Erkenntnis) als eine für ihn gewisse, also als eine solche aussagt, die stattfindet oder nicht stattfindet.

Diese Weise der Aussage einer Thätigkeit nennt man die Wirklichkeitsform, d. h. diejenige Redeweise, in der die Aussage als wirklich stattfindend erscheint, oder den Indikativ.

In dem zweiten Beispiel (lerne!) ist die ausgesagte Thätigkeit als eine solche dargestellt, welche nach dem Willen des Sprechenden geschehen soll; sie wird also nicht als eine geschehene, sondern als eine geforderte bezeichnet.

Diese Weise der Aussage nennt man die befehlende Redeweise oder den Imperativ. Der Imperativ hat nur zwei Formen: die Personenform für die zweite Person in der Einzahl und in der Mehrzahl; z. B. schreibe — schreibet!

In dem dritten Beispiel (die Schwester sagt, ihr Bruder lerne) wird die ausgesagte Thätigkeit als eine solche bezeichnet, welche der Sprechende als eine ihm mitgeteilte (überlieferte) erzählt.

Diese Redeweise nennt man, weil die mitgeteilte Thatsache an die Meinung oder Aussage eines anderen angeknüpft wird, die anknüpfende oder abhängige Redeweise, den Konjunktiv.

In dem vierten Beispiel (der Knabe würde lernen, wenn 2c.) wird durch die Form des Zeitwortes angedeutet, daß die ausgesagte Thätigkeit nur unter gewissen Bedingungen oder Voraussetzungen eintreten kann.

Diese Redeweise nennt man die bedingende Redeweise oder den Konditionalis.

In dem fünften Beispiel (lernte der Schüler doch fleißig!) wird durch die Form des Zeitwortes angedeutet, daß die ausgesagte Thätigkeit für den Sprechenden eine noch nicht wirkliche, aber eine von ihm gewünschte ist.

Diese Redeweise nennt man die wünschende Redeweise oder den Optativ.

Die drei letzten Formen der Aussage einer Thätigkeit bezeichnet man auch zusammen unter der Benennung Konjunktiv.

Der Konjunktiv ist also die Redeweise der Möglichkeit und Ungewißheit und wird besonders angewandt nach Zeitwörtern, die ein Meinen, Empfinden, Sagen ausdrücken; z. B. nach: meinen, glauben, vermuten, fürchten, hoffen, raten, melden, erzählen 2c.

2. Die Form der Abwandlung des Zeitwortes.

Die Formveränderung des Zeitwortes vollzieht sich in verschiedener Weise.

Beispiele:

a. br**e**chen — br**a**ch — gebr**o**chen;
b. lieb**en** — lieb**te** — gelieb**t**;
c. br**e**nn**en** — br**a**nn**te** — gebr**a**nn**t**.

In den Wörtern sub a verändert sich bei der Bildung der Formen der Vokal der Stammsilbe (e — a — o); in den Wörtern sub b vollzieht sich die Bildung der Formen bei unverändertem Vokal durch Anhängung von Endungen (en — te — t); in den Wörtern sub c werden die Formen sowohl durch Vokalwechsel wie durch Endungen gebildet.

Die Formveränderung der ersten Gruppe (a) von Zeitwörtern nennt man die starke Abwandlung.

Beispiele:

a. s**i**nge — s**a**ng — ges**u**ngen;
r**i**nne — r**a**nn — ger**o**nnen;
b**e**rge — b**a**rg — geb**o**rgen.

Ähnlich ist die Formveränderung in folgenden Wörtern: stehlen, befehlen, nehmen, verderben, schelten, schwimmen, gewinnen, sinken, trinken, klingen, springen, sprechen, erschrecken 2c.

b. r**ei**ße — r**i**ß — ger**i**ssen;
fl**ie**ge — fl**o**g — gefl**o**gen;
sch**ie**ße — sch**o**ß — gesch**o**ssen.

Ähnlich ist die Formveränderung in folgenden Wörtern: greifen, pfeifen, schleifen; reiten, streiten, schneiden; beißen, reißen; bleichen, gleichen, schleichen; leihen, gedeihen, verzeihen; bleiben, reiben, schreiben 2c.

Ferner: kriechen, schließen, verlieren, frieren; ziehen, biegen, wiegen 2c.

c. halte — hielt — gehalten;
rufe — rief — gerufen;
heiße — hieß — geheißen.

Ähnlich ist die Formveränderung in folgenden Wörtern: blasen, braten, raten, hauen, stoßen, fangen, hangen, fallen, halten, schlafen, laufen 2c.

Die Formveränderung in der zweiten Gruppe (b) der Beispiele nennt man die schwache Abwandlung.

Beispiele:

suchen — suchte — gesucht;
loben — lobte — gelobt;
hören — hörte — gehört.

Diejenigen Zeitwörter, deren Biegungsformen nach der schwachen Form gebildet werden, behalten den Stimmlaut der Stammsilbe unverändert; die Biegung wird bewirkt durch Biegungsendungen.

Die Form des Imperfekts wird bei diesen Zeitwörtern gebildet, indem der Personenform der ersten Person des Präsens **te** angehängt, oder genauer, indem zwischen dem Stamm und der Endung **et** eingeschoben wird; z. B. bild=et=e, bild=et=est. Andere Zeitwörter stoßen das **e** der Bildungssilbe aus; z. B. teil=t=e 2c. Das Mittelwort der Vergangenheit endet auf **et** oder t; z. B. ge=bild=et, ge=teil=t 2c.

Zu den Zeitwörtern, welche nach der schwachen Form abgewandelt werden, gehören auch solche, welche den Vokal der Stammsilbe verändern; z. B. brennen — brann=te, ge=brann=t. Ihre Abwandlung ist also gemischt, d. h. sie hat die Merkmale der starken und der schwachen Abwandlung. Zu diesen Zeitwörtern gehören: brennen, kennen, nennen, rennen, wenden.

VII. Mundartliche Sprachformen.

Für die Einführung in das Verständnis hochdeutscher Sprachformen und für die Gewinnung der Fertigkeit im Gebrauch derselben empfiehlt es sich bei Schülern, welche außerhalb der Schule in mundartlichen Formen verkehren, daß diese Formen in ihrer Übereinstimmung mit den hochdeutschen Formen und in ihren Unterschieden von denselben erkannt werden. Wie jede Vergleichung zur klareren Erkenntnis jedes der verglichenen Objekte beiträgt, so bewirkt auch die Vergleichung hochdeutscher Sprachformen mit mundartlichen Formen erhöhtes Verständnis

dieser Formen und bewußtere Sicherheit in ihrer Verwendung. Der grammatische Unterricht würde deshalb gewiß manches von der oft vorhandenen Unfruchtbarkeit verlieren, wenn er sich von diesem Gedanken mehr bestimmen ließe.

Bei der nicht selten auf kleine territoriale Gebiete beschränkten Ausgestaltung eigenartiger dialektischer Formen läßt sich eine allgemein giltige Bestimmung über den Umfang und die Auswahl der in Betracht zu ziehenden Formen nicht aufstellen. Hier liegt für den Sprachlehrer eine Aufgabe vor, deren Lösung nur einer liebevollen Betrachtung der Volkssprache und einem respektvollen Sinn vor dem Leben in den eigenartigen Bildungsformen derselben gelingt.

Die nachfolgenden, einem bestimmten — dem nieder- oder plattdeutschen — Sprachgebiet entnommenen Angaben können deshalb auch nichts weiter sein wollen als Anregungen zur Beobachtung des Eigenartigen, das sich in der die Schule umflutenden Volkssprache ausgebildet hat. Die in Betracht gezogenen Formen stellen sich dar in der Wortbildung, in der Satzbildung und in der Wortbiegung.

---

1. Mundartliche Formen in der Wortbildung.

1. Im allgemeinen stimmen die Vorgänge in der Wortbildung der niederdeutschen Sprachformen mit denen überein, durch welche im Hochdeutschen sich die Ableitung und die Zusammensetzung vollzieht. Daneben aber hat das Niederdeutsche auch abgeleitete Wörter, welche im Hochdeutschen gar nicht vorhanden waren, oder welche dem Bestande des Hochdeutschen verloren gegangen sind; z. B. Däts neben Kopp (für Kopf). — In der Zusammensetzung werden außer den mit den hochdeutschen Formen übereinstimmenden zusammengesetzten Wörtern auch für einfache hochdeutsche Formen zusammengesetzte Wörter gebildet; z. B. für Oheim: Vaderbroder.

2. Die Diminutivformen chen und lein werden im Niederdeutschen oft durch ing oder ken ersetzt; z. B. in Söhnchen durch Söning, in Küchlein durch Küken, in Mariechen durch Marieken.

3. Außerdem befinden sich im Bereiche des Niederdeutschen eine Menge fremden Sprachen entlehnter Wörter, an denen freilich durch den in Sprachbildungen sich geltend machenden Assimilierungstrieb das fremde Gepräge so zerstört worden ist, daß sie kaum noch als Fremdwörter erscheinen; z. B. Krakeel (Zank), Buddel (Flasche), trawalgen (von travail, travailler) = mit Anstrengung gehen, krüdsch = wählerisch (von kritisch oder von „küren“ = wählen), paßlatant = zum Zeitvertreib (von passer le temps).

---

2. Mundartliche Formen in der Satzbildung.

1. Hinter dem substantivischen Subjektsausdruck wird häufig der Artikel als Fürwort vor dem Thätigkeitswort eingeschoben; z. B. De Fründ de kümmt (der Freund kommt).

2. Ebenso findet häufig die Einschiebung des Artikels nach dem Objekt statt, wenn dasselbe vor dem Zeitwort steht; z. B. Düssen Mann den kenn ick.

3. Soll das Subjekt oder das Objekt besonders hervorgehoben werden, so bedient man sich zur Bezeichnung dieser Satzglieder oft des Nebensatzes; z. B. Wat de Fründ von em is, de weer ok dor. Wat de Fründ von em is, den kenn ick.

4. In der Gesprächsform wird häufig — wie auch in der volkstümlichen Rede im Hochdeutschen — der Dativ des persönlichen Fürwortes der zweiten Person eingeschoben, um das Mitgeteilte dem Angeredeten nahe zu legen; z. B. Dat is di en Jung!

5. Der Beifügesatz wird mittelst des als Fürwort gebrauchten Artikels dem Hauptsatz als diesem nebengeordnet angefügt; z. B. Dor weeren Baden, de frogen na em, statt: Da waren Boten, die nach ihm fragten.

---

3. Mundartliche Formen in der Wortbiegung.

1. Die niederdeutsche Sprache unterscheidet die Geschlechtsformen am Dingwort nicht so bestimmt, wie es im Hochdeutschen geschieht. Sie bezeichnet das männliche und das weibliche Geschlecht mit dem gemeinsamen Artikel de; z. B. de Mann — de Fru. Das sächliche Geschlecht bezeichnet sie mit dat. Die Pluralform des bestimmten Artikels heißt für alle Geschlechter de (wie im Hochdeutschen die).

2. Die Form des Genitivs fehlt im Plattdeutschen. Für das, was der Genitiv bezeichnet, hat es einen doppelten Ausdruck. Ist das durch einen Genitiv zu bestimmende Dingwort ein Personenname, so läßt man demselben statt der Genitivform das besitzanzeigende Fürwort sin (sein) oder ehr (ihr) folgen; z. B. Peter sin Hus; Anna ehr Dochter. Ist dagegen das durch einen Genitiv zu bestimmende Dingwort ein Sachname, so wird die Genitivform durch die Präposition von ersetzt; z. B. Dat Dack von dat Hus (= das Dach des Hauses).

3. Die Formen des Dativs und Accusativs sind bei den Substantiven nicht — wie im Hochdeutschen — verschieden, sondern gleichlautend.

4. Der Imperativ des Zeitworts wird häufig durch das Partizipium ausgedrückt; z. B. Nu man uphürt! (Nun nur aufgehört!) statt: Hört auf!

5. Das Partizip der Vergangenheit wird ohne die Vorsilbe „ge“ gebildet; z. B. Ick heff dat hürt; ick heff em sehn; de Bom is fullen.

Druck von Velhagen & Klasing in Bielefeld.

eine zweite herzustellen. Diese unterscheidet sich von der ersten hauptsächlich durch folgende Punkte:

1) **Der Stoff ist in etwas strengerer, leicht übersichtlicher Reihenfolge geordnet und durch Überschriften gekennzeichnet.**
2) **Die Fehlerverbesserungen sind aus dem Text fortgeblieben und für die Hand des Lehrers besonders zusammengestellt. An ihre Stelle sind Aufgaben getreten, die denselben Zweck in anderer Form verfolgen.**
3) **Die Schwierigkeit ist hie und da in den Heften ein wenig gesteigert.**

Diese Ausgabe wird sich besonders für solche Schulen eignen (Bürgerschulen, höhere Töchterschulen 2c.), die nicht mit den allergröbsten Schwierigkeiten zu kämpfen haben.

—— Probeexemplare einzelner Hefte stehen zu Diensten. ——

Zur Umgestaltung

des Unterrichts in der deutschen Sprachlehre

von

L. Kahnmeyer und H. Schulze,

Schulinspektoren.

5. vermehrte Auflage. 42 Seiten. Preis broschiert 50 Pf.

Inhalt der Broschüre: I. Was unsere Schüler können müssen, aber nicht lernen und weshalb sie es nicht lernen. II. Das Beiwerk und der Ballast, von welchem der Unterricht in der Sprachlehre befreit werden muß, wenn die Kinder das lernen sollen, was sie lernen müssen. III. Wie der grammatische Unterricht durch Umgestaltung der Satzlehre vereinfacht werden kann. IV. Wie der Unterricht in der Sprachlehre sich praktisch zu gestalten hat. — Nachtrag: Bedarf der grammatische Unterricht auch in gehobenen Schulen einer Umgestaltung? Anhang: Inhalt der Kernschen Satzlehre und ihr Wert für die Volksschule. Wohl kein Unterrichtsgegenstand bereitet dem Lehrer in der Volksschule soviel Plage, als gerade die Sprachlehre. „Viel Mühe — wenig Erfolg!" das ist die ständige Klage. Woran das liegt, das zeigen uns hier in diesem Büchlein zwei tüchtige Schulmänner. Man muß gestehen, sie greifen das Ding am richtigen Ende an. Ohne Umschweife sagen sie, wo es fehlt, wo gesündigt wird — von Lehrern und Schülern —, weisen aber auch auf die Heilmittel der Schäden hin, und wie wir glauben, auf die richtigen. Drum, Kollegen, greift hier zu, wenn ihr lernen wollt, wie die „crux magistrorum et discipulorum" aus eurer Schule zu schaffen ist. (Praxis der Volksschule. 1891. Heft 2.)

Vorstufe für den deutschen Aufsatz von L. Kahnmeyer und H. Schulze, Schulinspektoren. 8 Seiten. 4. Auflage. Preis brosch. 10 Pf.

Druck von Velhagen & Klasing in Bielefeld.

Richter, Carl

Anleitung zum Gebrauch des Lesebuches im Schulunterricht Von C[arl] Richter

Bielefeld und Leipzig 1899